

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITÉS (ED 520)

THÈSE présentée par :

Fathi RACHED

Soutenue le : **07 septembre 2020**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline / Spécialité : **Arts (Arts du spectacle)**

***Un siècle de scénographie
dans le théâtre tunisien, de
l'amateurisme à la professionnalisation
(1912-2012)***

THÈSE dirigée par :

Madame JOLLY Geneviève, Professeure des universités, université de Strasbourg,
France

RAPPORTEURS :

Monsieur BEN SAAD Nizar, Maître de conférences, Université de Sousse, Tunisie

Monsieur LONGUENESSE Pierre, Professeur des universités, Université Paris III,
Sorbonne Nouvelle, France

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Monsieur DJEDIDI Hafedh, Professeur des universités, Université de Sousse,
Tunisie

Madame COULON Aurélie, Maîtresse de conférences, Université de Strasbourg,
France

A mes tendres parents, merci de votre attente et de vos invocations...

A ma très chère femme, merci de ta patience et de ton accompagnement.

A mon fils qui vient d'arriver après tant d'attente...

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à Madame Geneviève Jolly, pour sa disponibilité, sa patience et ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter mes recherches. J'insiste encore plus sur ce témoignage, car son soutien dépasse de loin celui d'une directrice envers son doctorant, et je parle plus particulièrement en tant qu'étudiant étranger. Ma chère directrice a été toujours là pour me soutenir et me faciliter la tâche par tous les moyens.

Comment remercier toutes les personnes qui m'ont aidé au cours des années de préparation de ce travail ? Elles sont trop nombreuses pour pouvoir le faire individuellement. Je le fais cependant, en pensée, de tout cœur et avec gratitude. Je ne saurais passer à côté du penchant des hommes à ne se souvenir que des plus belles choses.

Que soit également remerciée toute l'équipe de la Théâtrothèque Gaston Baty de l'Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle, pour sa patience et son aide si précieuse.

Sommaire

Introduction

PARTIE I : LA SCENOGRAPHIE, DEFINITIONS ET PRATIQUES

- I. La scénographie, de l'ignorance à la pratique aveugle
 1. Qu'est-ce que la scénographie ?
 2. Étapes significatives dans le développement de la scénographie et le statut du scénographe
 3. Le statut de la scénographie dans les travaux des chercheurs tunisiens :
- II. Pratiques de la scénographie dans le théâtre tunisien
 1. Écrire sur la scénographie : contexte d'apparition et d'évolution
 2. Les lieux du théâtre en Tunisie
 3. Étude de la scénographie de 1912 à 1962
 4. L'impact du discours de Bourguiba dans le domaine de la scénographie de 1962 à 1987 ?
 5. Et de 1987 à 2012 ?
- III. Les raisons de l'évolution de la scénographie dans le théâtre tunisien
 1. Raisons esthétiques
 2. Raisons politico-économiques
 3. Raisons socioculturelles

Conclusion de la première partie

PARTIE II : LA FORMATION A LA SCENOGRAPHIE EN TUNISIE

- I. La formation à la scénographie dans les écoles d'art en Tunisie
 1. Émergence de la formation dans le cursus universitaire des écoles d'art
 2. L'évolution de la formation

3. Les enjeux politiques, financiers et scientifiques

II. Les écoles d'art qui forment à la scénographie

1. L'Institut Supérieur des Arts Dramatiques (l'ISAD)

2. L'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design de Tunis : entre la volonté d'existence et la capacité d'apporter davantage

3. La scénographie entre atelier et spécialité dans les instituts des Beaux-Arts

4. La formation sur le tas

III. Pour une pédagogie du résultat

1. Peut-on enseigner la scénographie ?

2. Le corps des institutions formatrices

3. L'amélioration et l'adéquation du cadre

4. Arrêtons de transmettre... construisons le savoir ensemble

5. Quelle approche pour l'enseignement de la scénographie ?

Pour inciter à la réflexion...En guise de conclusion de deuxième partie

Conclusion générale

Bibliographie

Table des illustrations

Abréviations

- **C.A.D.** : Centre d'Art Dramatique
- **CAPES** : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
- **C.C.** : Commission de Censure
- **C.N.O.T.** : Commission Nationale d'Orientation Théâtrale
- **ESSTED.** : École Supérieur des Sciences et Technologies du Design
- **I.S.A.D.** : Institut Supérieur des Arts Dramatiques
- **I.S.B.A.T.** : Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis
- **I.S.B.A.S.** : Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse
- **ISEAHZ** : Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanités de Zaghuan
- **M.A.C.** : Ministère des Affaires Culturelles
- **N.T.** : Nouveau Théâtre
- **O.N.A.T.** : Office National de l'Artisanat Tunisien
- **S.T.** : Service du Théâtre
- **T.T.S.G.** : Troupe du Théâtre du Sud de Gafsa
- **T.V.T.** : Troupe de la Ville de Tunis
- **U.G.E.T.** : Union Générale des Étudiants Tunisiens
- **U.T.T.** : l'Union de Théâtre Tunisien

Introduction

Quatorze ans, maintenant, se sont écoulés depuis qu'un jeune homme à l'esprit plein de rêves et d'ambition a décidé de faire du domaine de la scénographie son projet de vie et de recherches. Quelques années auparavant, il ne connaissait pas même le sens du mot scénographie, et ne l'avait même jamais entendu. Depuis, un amour pour cette spécialité et technique artistique est né en lui. Par la suite, est venue une volonté de la comprendre, de la maîtriser, de la réaliser, et enfin de la faire apprendre et de la transmettre, qui n'a cessé de grandir. Pourtant, pendant les trois premières années de formation à la scénographie à l'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design de Tunis, cette spécialité nouvelle n'a été qu'une sorte de travail artisanal, de fabrication, d'imitation et d'exécution, accompagnée de la reproduction de multiples projets.

C'est seulement à la fin des trois années de formation qu'il a commencé à comprendre le sens de la conception en scénographie, et le processus qui mène à la création¹. Le diplôme en poche, il s'est lancé dans quelques expériences concernant ce domaine, mais quelque chose en lui n'a cessé de le pousser vers des horizons plus vastes que ce qu'il a jadis connu. Il décide donc de suivre son instinct et sa volonté d'étendre ses connaissances. Il part en France où il rencontre des maîtres qu'il connaît déjà de nom et par leurs œuvres, mais pas encore en chair et en os. Il valide des diplômes en se spécialisant dans la scénographie théâtrale.

Il décide finalement de rédiger une thèse, alors que ses enseignants lui conseillent d'embrasser un parcours professionnel en tant qu'expert en scénographie. Cette volonté est née de la distance prise par rapport à la formation initiale, et du constat des faiblesses du processus de formation dans son ancienne

¹ Cette compréhension s'est plus particulièrement confirmée par la participation au montage d'un projet d'une exposition internationale pour le compte du ministère du tourisme en Tunisie ; puis, en effectuant plusieurs expériences au sein de boîtes de production cinématographique et télévisuelle.

institution, et celles qui touchent plus largement à l'enseignement dans son pays natal. Certes, ce n'est pas une thèse qui changera radicalement les méthodes de formation à la scénographie, mais elle peut constituer une pierre contribuant à construire cet édifice, et grâce à laquelle il souhaite laisser une trace.

Les recherches ont commencé en master d'*études théâtrales* à l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, avec l'étude de la scénographie théâtrale en Tunisie, et en prenant comme point de départ la date du discours de l'ancien président Bourguiba, le 7 novembre 1962. Cette approche a par la suite été conçue en deux volets, le premier est la dimension pratique et artistique de cette discipline, et le second concerne la formation à cette spécialité. Après un an de recherches et de tentatives de collaboration avec plusieurs hommes de théâtre, s'est accentuée l'idée qu'il fallait approfondir les recherches sur le plan théorique, et ainsi apporter une contribution au mouvement d'intellectuels qui essaient de repenser l'enseignement en Tunisie.

Sa connaissance préalable des différences – apparentes ou insoupçonnées – concernant les institutions de formation « artistique », ou du domaine pratique relatif aux troupes de théâtre lui a permis d'élaborer des critères de distinction, une argumentation sur la formation dans les écoles, et une analyse sur la pratique des troupes en Tunisie. Le corpus utilisé pour la recherche comporte des sources écrites (articles, ouvrages, mémoires...), visuelles (spectacles et captations), et orales (entretiens et témoignages). Il comprend des documents qui concernent les institutions formant à la scénographie, sous la forme d'atelier ou de spécialité : les programmes et les projets pédagogiques ; des informations journalistiques ; des textes juridiques et administratifs ; ainsi que des entretiens avec des professeurs et d'anciens étudiants. Pour ce qui concerne la pratique des troupes, il s'agit de spectacles marquants, analysés à partir d'une documentation iconographique, d'entretiens avec les scénographes et les metteurs en scène-formateurs, d'articles de presse, et de textes juridiques et administratifs.

Ce corpus s'étend de 1912 à 2012, à partir du moment où s'amorce une pratique théâtrale proprement tunisienne, et que se produit une institutionnalisation de la formation artistique en Tunisie. Nous ne parcourons pas cet itinéraire temporel dans son déroulé chronologique et événementiel, parce que

nous avons choisi d'en interroger les moments marquants et décisifs, en tenant compte des directions majeures qui ont été prises, et des horizons qu'elles sous-tendent.

L'exploitation du corpus correspond à la mouvance de l'écriture de la thèse : selon les besoins et les spécificités des objets d'étude de chaque partie, chapitre ou programme. Ce travail a permis de remettre en question certaines de nos anciennes certitudes, mais également de confirmer une passion pour la scénographie, et plus largement la formation théâtrale. Comme le recommande Pierre Le Pape, « Nous avons aussi effectué, grâce à l'écriture, un tatouage de notre réalité¹ », d'une part, et de l'exorcisme de notre amertume d'intellectuel tunisien, d'autre part.

Cette amertume s'explique par le manque de documentation existant sur ce domaine, mais surtout par le manque de collaboration des professionnels. Nous avons assisté, le 15 janvier 2018, pendant le Festival du Théâtre Arabe² à Tunis, à la conférence de presse de Taoufik Jebali³, pour le spectacle *30 wena hayer fik* (30 ans déjà). Lorsque le chercheur et acteur tunisien Nizar Saidi lui a posé la question « Expliquez-nous pourquoi les hommes de théâtre tunisiens (y compris vous-mêmes) n'essaient pas de développer la théorie de leur théâtre et sont avares ou n'aiment pas collaborer avec les chercheurs qui tentent de développer, de théoriser et d'archiver leurs pratiques ? »⁴, Jebali a répondu comme suit :

En Tunisie, les praticiens et moi-même sommes des fainéants et détestons écrire.
Nous trouvons que l'écriture demande beaucoup de temps, d'effort, de patience et

¹ Pierre Le Pape, « Le Clézio, Borgès enfin », *Télérama*, 10 septembre 1980, Paris, p. 85.

² Le Festival de Théâtre Arabe, est un événement organisé par l'Institut du Théâtre Arabe (Arabe Theatre Institut) depuis 2009, à l'initiative du Cheikh Soltan Ben Hamad, gouverneur de Sharjah, Emirats Arabes Unis. Il se déroule chaque année dans un pays arabe différent. La Tunisie accueille, en 2018, la dixième édition, et elle a déjà accueilli la deuxième édition en 2008.

³ Taoufik Jebali, acteur et metteur en scène tunisien, né en 1944 à Ksar Helal, après des études de théâtre à Paris, rentre en Tunisie en 1974, avec plusieurs autres jeunes hommes de théâtre tunisiens sur la demande du ministère des affaires culturelles. Après deux ans d'enseignement au Centre des Arts Dramatiques de Tunis, sous la direction de Fadhel Jaïbi, il co-fonde le Théâtre Phou avec Mohamed Driss puis, le 5 octobre 1987, il fonde le premier théâtre privé en Tunisie : El Teatro. Sous la direction de sa compagne Zeineb Ferhat, El Teatro devient, en quelques années, une référence du théâtre en Tunisie.

⁴ Question de Nizar Saidi posée à Taoufik Jebali pendant la conférence de presse du spectacle *30 wena hayer fik* (30 ans déjà), le Festival de Théâtre Arabe, édition 10, Tunis, 15 janvier 2018. Traduction personnelle.

d'amour. Je me condamne et je condamne aussi tous les praticiens qui se sentent toujours marginalisés et vivent toujours hors du système intellectuel et académique. Peut-être que nous ne croyons pas trop à la théorie et aux règles, que nous pensons, en tant que praticiens, inventer des choses sans avoir besoin d'une théorie et que la transmission s'effectue sur le tas et hors des livres ou des cadres institutionnels. Mais j'estime que c'est une mauvaise idée de ne pas consacrer du temps et de l'énergie pour collaborer avec ceux et celles qui laisseront des traces écrites de nos travaux pratiques.¹

En Tunisie, rares sont les hommes de théâtre qui sont prêts à formuler cette réponse courageuse, car la majorité écrasante de ces mêmes hommes disent être prêts à collaborer, mais sans réellement accepter de le faire. Ce constat n'a cependant aucune valeur de résignation ou de mélancolie, car nous ne souhaitons pas nous résigner à une stratégie de la désillusion. Notre recherche se veut utile, même si elle est marquée par cette amertume propre à l'intellectuel tunisien en quête d'un ordre culturel différent, ainsi que d'une autre éducation de l'être humain en général, et du scénographe en particulier.

Nous avons donc choisi de parler de la scénographie théâtrale en Tunisie, mais nous avons immédiatement rencontré un problème d'appellation, et de choix à faire entre « théâtre tunisien » et « théâtre en Tunisie ». En effet, nous ne pouvons pas personnaliser le théâtre, ou du moins le restreindre à un pays particulier, car c'est un art universel, et utilisant une langue parlée par tout le monde, malgré quelques différences. Nous avons, dès lors, essayé de savoir si la question avait déjà été posée ou non par des chercheurs tunisiens. Il existe, en fait, des divergences entre ceux et celles qui considèrent qu'un « théâtre » créé et joué *par et pour* les Tunisiens est un « théâtre tunisien », et d'autres qui, comme Ezzeddine Abbassi, préfèrent parler d'un « théâtre en Tunisie ». En effet, pour ce dernier :

Le « théâtre tunisien » n'existe pas, ou pas encore..., nous considérons qu'il est prudent de parler de « théâtre en Tunisie » tout en maintenant le provisoire en vue d'une éventuelle modification, plutôt que de parler de « théâtre tunisien » et d'en rester là comme s'il s'agissait d'une fatalité².

¹ Taoufik Jebali, « conférence de presse de son spectacle *30 wena hayer fik (30 ans déjà)* », Festival de Théâtre Arabe, édition 10, Tunis, 15 janvier 2018. Traduction personnelle.

² Ezzeddine Abbassi, *L'Écriture théâtrale en Tunisie post-coloniale (1964-1982), mutations et problèmes*, thèse de doctorat de 3^{ème} cycle sous la direction de Jacqueline de Jomaron, Université de Paris X-Nanterre, Paris, décembre 1985, p. 17.

À l'inverse, notre choix s'est porté sur l'appellation « théâtre tunisien », et non sur celle de « théâtre en Tunisie », parce que nous souhaitons n'envisager que l'acte théâtral créé, monté et joué par des Tunisiens, et s'éloignant de toute forme d'adaptation d'un théâtre venu d'ailleurs. Cela n'a aucune valeur de personnalisation, il s'agit davantage de faire la différence entre les travaux résultant d'une adaptation pure et simple, et ceux de penseurs ou d'auteurs tunisiens qui sont entièrement originaux.

Selon les écrits de Hamadi Ben Halima, ce théâtre a débuté en 1910¹ avec la première troupe tunisienne Al-Adab, apparue en 1911. En effet, le 7 avril 1911, quelques acteurs tunisiens représentent la pièce *Salah Eddine* dans des costumes d'époque onéreux, et le spectacle connaît un formidable succès, parce que le directeur artistique, Ali Khazmi, avait inculqué aux membres de la troupe de bonnes bases de pratique théâtrale². Un an plus tard, en juillet 1912, est apparue la troupe As-Sahama³.

Quelques années auparavant, la Troupe de la Municipalité de Tunis imitait encore le théâtre français, suisse ou italien existant sur le sol tunisien ; en jouant, entre autres, *Riwayat al zaytuni wal al madrasi (Le Zaytounien et le lycéen)*, ou encore *Muhadatha bayna yahoudiayn (Dialogue entre deux juifs)*. Comme l'affirme Hamadi Ben Halima, « Certes, il ne s'agit dans les deux pièces que de dialogue entre deux personnages sur des problèmes de l'homme, mais qui dénote une connaissance même élémentaire du théâtre écrit⁴ ». Etant donné le manque de formation dans le domaine du théâtre, le Tunisien de cette époque ne fait que

¹ Selon Hamadi Ben Halima, « A partir de 1910, les Tunisiens vont faire leur “propre” théâtre, avec la création des deux sociétés “As-Sahama” et “Al-Adab” qui vont tenir la scène pendant douze ans. Quelques troupes égyptiennes continueront certes à venir en Tunisie, quelques acteurs égyptiens prêteront leur concours aux deux sociétés, mais nous pouvons affirmer qu'à cette date le théâtre arabe purement tunisien était né », *Un demi-siècle de théâtre en Tunisie (1907-1957)*, Publications de l'Université de Tunis, 1974, p. 53.

² Voir Ahmed Hadhek El Orf, Boubaker Khlouj, Hamdi Hmeidi et Moncef Charfeddine, *Un siècle de théâtre tunisien*, édité par le Ministère de la Culture, à l'occasion du centenaire du théâtre tunisien en 2001.

³ La troupe As-Sahama réellement apparue le 22 décembre 1910 a préparé un premier spectacle *Salah Eddine*, mais suite à un différend entre les membres fondateurs, la majorité a quitté la troupe pour en fonder une nouvelle, Al-Adab, et monter ce spectacle *Salah Eddine*. Chronologiquement, As-Sahama est donc la première troupe tunisienne apparue au début du XX^e siècle.

⁴ Hamadi Ben Hlima, *Un demi-siècle de théâtre en Tunisie (1907-1957)*, op. cit., p. 33.

répéter ce qu'il a vu et entendu en assistant à des spectacles joués sur les scènes théâtrales en Tunisie, mais montées par des troupes occidentales. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la seule forme « théâtrale » locale connue est le Karagouz apporté par les Ottomans, et qui consiste à faire rire les gens en racontant des histoires, en dansant et en chantant, en l'absence de dialogue, et qui est effectué par une seule personne qui joue plusieurs personnages en même temps.

Nous avons étudié le développement du théâtre en Tunisie de 1912 à 2012, et en rendre compte sur une aussi longue période s'avère être une mission délicate. Nous avons notamment fait le constat du manque d'archives et/ou d'archivage, et de la difficulté à avoir accès aux documents que détiennent les hommes de théâtre ou les documentalistes privés. Cette période marque en effet le début de la création, ou les premiers pas de l'artiste tunisien sur les scènes de son pays. S'il avait alors à ses côtés des artistes étrangers, le plus souvent égyptiens, et qu'il n'était pas seul, il a néanmoins été actif dans le domaine de la création théâtrale, dont il fut presque le meneur de jeu.

Notre choix de point de départ de cette recherche n'est pas lié à un événement précis qui aurait marqué cette époque. Nous avons constaté que les quatre années de 1912 à 1908 – souvent considérées par les chercheurs tunisiens et étrangers comme le début du « fait théâtral » arabe en Tunisie – furent des années d'ébullition, et les signes avant-coureurs des mouvements qui annoncent les débuts du théâtre tunisien.

Cet argument ne doit pourtant pas être considéré comme un jugement destiné à valoriser ou à dévaloriser l'action des hommes de théâtre tunisiens de cette époque, il vient de notre objectivité de chercheur, comme de notre propre subjectivité. Cette étape embryonnaire du théâtre tunisien s'avère très importante pour l'évolution d'un théâtre qui tire ses origines de sa terre natale, la Tunisie, mais aussi de tout ce qui a contribué à sa naissance : avec les influences du théâtre arabe (égyptien ou libanais), du théâtre occidental (français, italien, maltais) et plus largement mondial, dans les années qui suivent, avec l'ouverture du pays sur les théâtres du monde.

L'apparition du théâtre dans la société tunisienne, envisagé comme une nouvelle forme d'expression sur le plan artistique, est, comme le rappelle

Mehérzia Labidi Maïza, l'« une des conséquences positives de la colonisation [avec] l'apparition d'une conscience nationale qui s'est traduite surtout par la formation des partis politiques et les mouvements syndicaux qui ont pour objectif de se réappropriier l'état et de le construire¹ ». Le Tunisien du début du XX^e siècle – colonisé, méprisé et considéré comme un être humain de deuxième catégorie, se situant entre les blancs occidentaux « éclairés » et les esclaves noirs – a cherché à se procurer les mêmes armes que son « ennemi », pour avoir la capacité de se défendre contre des attaques qui visaient son origine, sa culture, sa religion et sa valeur humaine.

Lorsque nous avons demandé à Fadhel Jaïbi de nous parler des conditions de la naissance du théâtre, il nous a répondu que ce « théâtre est né dans le théâtre militant, de lutte contre l'occupation coloniale, un théâtre qui défendait l'arabe, l'histoire et une certaine morale² ». L'objectif de la familiarisation avec cette forme d'expression qu'est le théâtre, consistait par conséquent à parler la même langue que l'autre, en se mettant ainsi à son niveau, et en l'obligeant à faire acte d'une reconnaissance et d'une prise de conscience pour permettre un possible échange.

Il est également important de noter que les pionniers du théâtre tunisien étaient, majoritairement, de jeunes intellectuels ayant fréquenté les Français, les Italiens, etc., soit à travers l'école, soit à travers le travail. Une bonne partie de ces jeunes a participé à la vie politique et culturelle du pays, au début du XX^e siècle, comme ce fut le cas pour Hédi Aranoute et Mohamed Ben Turkia de la troupe Al Shahama, qui étaient des fonctionnaires au Consulat italien, ou encore pour l'intellectuel et écrivain Mohamed Bourguiba, ou Abdelaziz Althaalibi, le président de l'ancien Parti du Destour, duquel l'ancien président Habib Bourguiba s'était désengagé pour fonder un nouveau parti dénommé le Néo-destour, quelques années avant l'indépendance de la Tunisie en 1956.

¹ Mehérzia Labidi Maïza, *Murad III. La relation entre l'histoire, le pouvoir et le théâtre dans le théâtre tunisien contemporain*, mémoire de D.E.A. sous la direction de Michel Corvin et Daniel Reig, université de La Sorbonne Nouvelle-Paris III, 1991, p. 12.

² Annexe 1, p. 14, Fadhel Jaïbi, interview, Tunis (Tunisie), vendredi 30 mai 2014.

Les premiers hommes de théâtre tunisien se sont servis de cet art de deux façons différentes, comme en témoigne Mohamed Aziza :

face à l'oppression coloniale, le théâtre a d'abord servi de repli, de fuite et de refus d'une réalité qui humilie et qui amoindrit celui qui la subit comme pesanteur de vivre. Peu à peu, avec la naissance d'une conscience nationale révoltée, la pratique du théâtre s'est intégrée dans le vaste mouvement de libération et de récupération¹.

Le théâtre était l'un des moyens de révolte et de refus de la présence coloniale sur le territoire tunisien. C'est pour cela qu'il « rencontrait la résistance et la répression de la part des forces colonialistes, ce qui a poussé ceux qui travaillaient à l'usage de l'insinuation (sic) et à l'utilisation de l'arabe littéraire qui lie le spectateur à sa patrie, à sa nationalité arabe et à son authenticité² ».

Après l'Indépendance, le théâtre se chargera de l'éducation du peuple. Il devait jouer le même rôle que « la tragédie grecque (et même la comédie) » qui, selon Anne Ubersfeld, « avait pour mission l'éducation du citoyen d'Athènes en tant que citoyen et en tant qu'homme privé ; [comme] les jésuites faisaient du théâtre dans les collèges une distraction moralisatrice³ ». Ainsi, ce « théâtre peut jouer [pour les Tunisiens] le rôle d'enseignement en matière socio-politique, etc., et contribuer à former l'homme nouveau⁴ ».

Il sera effectivement une grande école pour tous les Tunisiens, et une pratique artistique d'un intérêt majeur lors de la remise en cause structurelle de la propriété et de la répartition des richesses, ainsi que lors de la remise à niveau de toute la population. S'ajoute à la mission d'éducation celle de la formation, les deux notions s'appliquant à la fois à l'acteur et au peuple tunisien.

En dépit des bonnes intentions de départ, cette pratique et cet apprentissage ont été peu encadrés, et ont davantage relevé d'une initiation hasardeuse, se basant sur la beauté de la parole, et l'imitation des gestes. C'est ainsi que, dans les débuts du théâtre en Tunisie, la majorité des pièces jouées étaient des traductions. Cette

¹ Mohamed Aziza, *Regards sur le théâtre arabe contemporain*, Maison Tunisienne de l'édition, Tunis, 1970, p. 156.

² Ezzeddine Abbassi, « Théâtre amateur et pouvoir politique en Tunisie (1962-1983) », *Études Théâtrales*, p. 42-53, éd. Sahar, Tunis, année inconnue, p. 43. L'auteur emprunte la citation au Rapport Annuel du Service de Théâtre, 1971 (page inconnue).

³ Anne Ubersfeld, *Les Termes clés de l'analyse du théâtre*, Seuil, Paris, 1996, p. 35.

⁴ *Ibid.*, p. 35.

interprétation, générant souvent une déformation des pièces grecques, françaises et anglaises, était mal perçue par les Tunisiens, en raison de leurs origines et de leur détachement de la culture arabo-musulmane. La rencontre entre le théâtre et les Tunisiens ne fut donc pas des plus simples. Faute de moyens, de structures et de professionnels, mais aussi en raison d'une négligence de la part des chercheurs¹, la formation dans le domaine du théâtre ne s'est réellement mise en place qu'à la veille de l'Indépendance, et l'idée de former l'homme de théâtre tunisien n'a germé, semble-t-il, qu'à partir de 1945.

Ainsi, Notre étude comportera deux parties, la première concernant l'étude de la pratique de la scénographie, et la seconde sera consacrée à la formation à ce domaine en Tunisie, pour finalement présenter nos propositions pour l'amélioration de la formation en général, et de celle de la scénographie plus particulièrement.

La première partie est consacrée à l'étude de l'histoire de la scénographie théâtrale depuis l'antiquité grecque. Nous avons essayé de respecter l'ordre chronologique de l'évolution de cette pratique, ainsi que ce qui relève du rôle du scénographe. Notre approche n'exposera évidemment pas toutes les étapes de cette évolution, mais essentiellement celles que nous estimons importantes pour notre projet d'étude. Par la suite, il s'agira plus spécifiquement de la scénographie théâtrale en Tunisie, qui a profité de l'évolution de cet art en occident, mais n'a commencé à être pratiquée sous sa forme actuelle qu'au début du XX^e siècle, avec, bien évidemment, quelques différences notables sur le plan des connaissances, des matériaux et des moyens.

Après l'étude des travaux de chercheurs tunisiens dans ce domaine, nous avons opté pour l'analyse de quelques spectacles montés et joués par des Tunisiens qui n'ont eu recours ni à la traduction ni à l'adaptation. D'emblée, le choix de certaines pièces bien précises n'a pas été subjectif mais objectif, nous avons tenu à ce que la pièce réponde à un ensemble de critères : il ne suffisait pas que les

¹ Rabia Ben Abdallah écrit, dans son mémoire intitulé *Du C.A.D à l'I.S.A.D., essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie (1950-1984)*, *op. cit.*, p. 6 : « La formation théâtrale en Tunisie a été négligée par les chercheurs. Pourtant, elle constitue la base de la vie théâtrale d'un pays ». Cette négligence tient à plusieurs raisons économiques, politiques, artistiques, mais principalement culturelles.

spectacles aient eu du succès ou aient obtenu des réactions positives de la part des critiques, ils devaient contenir des aspects conceptuels, thématiques et esthétiques leur donnant de la valeur dans le domaine de la scénographie. En effet, nous ne nous intéressons guère au contexte politico-culturel, parce que nous estimons qu'une création scénographique ne fait pas de différence entre les contextes conjoncturels, et que nous préférons laisser ce type d'approche à ceux qui étudient plus généralement l'aspect politique, social, culturel et économique du théâtre.

La deuxième partie est consacrée à la formation à la scénographie en Tunisie. Nous commençons par une approche historique, pour passer par la suite à l'étude de cette spécialité, sous ses différentes formes, dans quelques écoles en Tunisie. Nous terminons par l'étude d'un autre type de formation, ancien et non institutionnel, et qui est la formation sur le tas. Lorsque nous présenterons les institutions qui assurent la formation dans le domaine de la scénographie, nous examinerons les différences qui existent entre les sections qui travaillent dans ce domaine sous forme d'atelier ou comme spécialité. Nous envisagerons aussi l'évolution de chacune, leurs méthodes, leurs objectifs et leurs lacunes. Quant à la formation sur le tas, nous lui consacrerons une section en raison de la persistance de cette forme de transmission des savoirs et des techniques *via* la manipulation directe de la matière, mais surtout parce qu'une bonne partie des praticiens ont trouvé dans ce mode d'apprentissage une facilité d'accès au domaine souhaité, malgré l'état de précarité que la majorité de ces praticiens ont connu, des années durant, ou parce qu'ils trouvent dans cet apprentissage une possibilité d'arrondir leurs fins de mois.

Cette partie de la thèse traitera aussi des démarches à suivre afin d'améliorer et valoriser l'enseignement de la scénographie, comme toute autre spécialité en Tunisie. Nous essaierons de donner quelques exemples de recherches effectuées dans le monde sur les différentes pédagogies. Nous souhaitons favoriser celles qui donnent beaucoup plus d'importance à l'apprenant, à l'enseignant, mais aussi au cadre de cet acte de transmission qui fonctionne comme un pont entre ces trois éléments. Enseigner l'art ne peut plus se faire à l'ancienne, car nous ne pouvons plus, de nos jours, nous contenter d'avoir une grande salle (un atelier), quelques

tables, des crayons, des couleurs, etc., parce que nous utilisons de plus en plus les nouvelles technologies, et de nouvelles méthodes d'enseignement.

La place du pôle de l'acte de transmission est elle aussi modifiée. Il ne s'agit plus du même triangle qu'auparavant qui donnait davantage de valeur aux uns tout en négligeant les autres. La tâche même de chaque pôle a changé : l'apprenant n'est plus le destinataire ou l'éponge qui absorbe tout ce qui sort de la bouche de l'enseignant. Ce dernier, quant à lui, n'est plus seulement là pour restituer ce qu'il a lui-même appris des enseignants quand il était à la place des apprenants d'aujourd'hui. Le cadre, lui aussi n'est plus prédéfini. L'étudiant change de position, il a le droit de se mettre où il veut et comme il le veut dans la salle de cours qui, désormais, lui appartient.

La pédagogie active, utile et créative repositionne ces trois pôles de telle sorte que tout le monde participe à l'acte de transmission, dès l'étape de sa mise en place. Nous ne prétendons pas que notre vision de l'enseignement est idéale, mais nous estimons que l'enseignant doit sans cesse se trouver en phase d'expérimentation, et qu'un cours ne se donne jamais de la même manière, selon les différents apprenants, les différents cadres, et différents objectifs.

**Partie I : La scénographie,
définitions et pratiques**

Lors de sa découverte du théâtre, le Tunisien n'a compris ou retenu que les caractéristiques élémentaires de cet art, comme par exemple les belles paroles, la présence de quelques mouvements et gestes. La familiarisation avec cet art nouveau a demandé plusieurs décennies de pratique et de recherches pour donner accès à toutes les connaissances permettant de maîtriser le domaine du théâtre. Le Tunisien a commencé par imiter les artistes étrangers ayant joué sur les scènes théâtrales en Tunisie, au début du XX^e siècle. Depuis l'indépendance du pays, certains hommes de théâtre ont toutefois consacré leur vie à développer cet art, en voyageant et en observant ceux et celles qui ont hérité de cette pratique artistique grâce à leurs ancêtres grecs et romains.

I. La scénographie, de l'ignorance à la pratique aveugle

L'ignorance de la scénographie est due au retard pris par rapport aux Occidentaux. Elle est aussi la première étape de tout apprentissage d'une pratique nouvelle qui n'a pas connu tout un processus d'évolution et de transmission. La pratique aveugle est, quant à elle, l'imitation purement formelle d'un geste, d'un mouvement ou d'une construction. Ignorance et pratique aveugle sont deux étapes ordinaires de l'apprentissage. L'être humain commence toute approche didactique par la répétition de faits ou d'actions. À force de les répéter, il commence à se les réapproprier pour les perfectionner et, enfin, les développer de façon autonome. La pratique de la scénographie, en Tunisie comme ailleurs, est passée par toutes ces étapes pour atteindre le niveau qu'on lui connaît de nos jours.

1. Qu'est-ce que la scénographie ?

Il est important de commencer par se poser cette question, d'une part, parce qu'il n'existe pas de consensus ou d'*a priori* autour de ce que peut recouvrir le terme, et d'autre part, parce que l'état des lieux que nous allons par la suite proposer diffère selon les pays envisagés.

a. Les problèmes de définition

Depuis son apparition, le terme de « scénographie » fait face à un problème de définition qui persiste jusqu'à nos jours. La première raison vient du fait que cette appellation entre en étroite relation avec la tâche confiée au scénographe, qui autrefois était tantôt peintre, décorateur ou régisseur, et parfois même metteur en scène. Cette difficulté de dénomination a commencé dès l'apparition du théâtre.

On constate par ailleurs un élargissement du champ d'intervention de la scénographie, et son actuel rapprochement avec plusieurs domaines, techniques et artistiques, si bien que sa définition a subi d'autres modifications. Nous pouvons noter que, à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle, cette question a été le sujet de débats entre plusieurs chercheurs et professionnels du domaine. Le colloque *Qu'est-ce que la scénographie ?*, qui a eu lieu à la Cité de la Musique, les 21 et 22 octobre 2011 à Paris, en est l'un des exemples. Mais on pourrait aussi citer, dans la même année, celui intitulé *La scénographie dans un monde sans frontière*¹, organisé par SCENALISBOA² à Lisbonne, du 10 au 12 mai 2011. Ce colloque a réuni des dramaturges, des enseignants et des scénographes pour débattre de « la place de la scénographie dans sa pratique, dans son enseignement et dans sa critique..., [et] les conférences portaient sur la signification et les pratiques de la scénographie³ ». Un autre exemple est un colloque ayant connu plusieurs éditions, intitulé *Scénographie, Scénologie*, est programmé chaque année, depuis 2006, à l'École Supérieure d'Arts Plastiques de la ville de Monaco.

¹ Le colloque a été initié et dirigé par José Manuel Castanheira, architecte et scénographe, professeur et responsable du département art de la scène de la Faculté d'Architecture de Lisbonne, en collaboration avec Paulo Oliveira.

² SCENALISBOA est une initiative du Département de Scénographie / LACE (Laboratoire de Scénographie), en partenariat avec la Faculté d'Architecture de Lisbonne / UTL, CIAUD, l'Institut Français du Portugal, Grão Pará Hotel Group et le Soutien de l'Institut Cervantès, le Teatro Nacional de S. Carlos, le Teatro o Bando, le Teatro Municipal de Almada. En 2011, la première édition de SCENALISBOA – SCÉNOGRAPHIE DANS UN MONDE SANS FRONTIÈRES, a accueilli les personnalités les plus représentatives de la création scénographique contemporaine ainsi que de l'enseignement et la recherche. Source : <http://ifp-lisboa.com/index.php/agenda-detail/event/ouverture-de-scenalisboa-2012.html>, consultée le 18 octobre 2016.

³ Mahtab Mazlouman, « Interrogations sur l'identité de la scénographie », *L'Actualité de la scénographie*, n° 202, avril-juin 2011, Paris, p. 11.

La scénographie est donc devenue un objet de recherches et a conquis un public d'artistes et de chercheurs, ce qui explique la multiplication de ce type de manifestation scientifique dans de nombreux pays occidentaux. Pourquoi faut-il encore interroger le domaine de la scénographie ? Parce que plus la scénographie entretient des liens avec des domaines différents, plus le problème de définition s'accroît, et force est de constater que la Tunisie, comme d'autres pays du Monde Arabe, n'ont pas encore connu ce type de débat. Les chercheurs et praticiens tunisiens se contentent, en effet, de recopier les comptes rendus de ces échanges. C'est l'une des raisons pour laquelle le Tunisien d'aujourd'hui reste inculte en ce domaine, malgré les diverses tentatives de l'État visant à rattraper ce retard, en mettant ces dernières années la scénographie au programme sous forme de cours, d'atelier, ou même de spécialité dans des écoles d'arts, ces dernières années.

Le problème de définition de ce que recouvre la scénographie me semble être un problème de frontières et de limites. Il faut d'abord discerner les frontières qui existent entre la scénographie et les autres domaines où elle peut intervenir, mais également postuler le fait qu'un effacement des frontières entre les disciplines pourrait aboutir à de riches coopérations. Nous parlons en effet de scénographe à propos de théâtre, de télévision, de cinéma et d'exposition, et nous parlons aussi du métier de scénographe architecte, urbaniste, paysagiste, etc. Or, *dans* et *entre* tous ces domaines, faut-il encore dessiner des frontières ? Aurons-nous même la possibilité ou le droit de les préciser ?

Car, avec les nouvelles technologies qui ont contribué au rapprochement de toutes ces disciplines, le monde est devenu comme un village connecté, et les domaines ont vu disparaître leurs frontières au profit d'une complicité et d'une complémentarité bénéfiques, comme l'affirme Marcel Freydefont :

Au-delà de son origine, la scénographie développe une culture et une pratique de l'espace, singulière et plurielle, rappelant également son origine architecturale et urbaine. A travers ce mouvement, le scénographe prend place à côté d'autres

concepteurs et aménageurs de l'espace, architectes, urbanistes, paysagistes, designers, etc.¹

Dans le champ proprement théâtral, il est tout aussi difficile de cerner les limites qui sont celles du domaine de la scénographie, car pouvons-nous vraiment séparer le scénographe du décorateur, du metteur en scène ou du créateur de lumières ? La lumière, par exemple, n'est-elle pas devenue l'un des matériaux les plus particulièrement utilisés par le scénographe pour construire d'innombrables espaces en très peu de temps ? Marcel Freydefont résume la scénographie comme suit :

Art de lieu, elle est, depuis des lustres, une rhétorique, une poétique de l'espace, apte à manier la métaphore comme l'effet de réalité. La scénographie apparaît en même temps plurale, au sens où elle est de nature composite, Richard Peduzzi la compare à une marqueterie qui fond les arts, comme les essences et les pièces de bois, au sens où elle est polytechnique, pluridisciplinaire, [...] au sens où elle œuvre par rapprochement, par contiguïté, par analogie, par glissement posant la question de ses frontières avec les autres arts, au sens où elle demande un travail en équipe ; enfin au sens où elle s'applique aujourd'hui largement à divers domaines².

Cette pratique ne se distingue plus des autres domaines tels que l'architecture ou l'urbanisme, elle s'élargit de plus en plus, en multipliant et différenciant ses domaines d'intervention. C'est un art qui touche notre vie quotidienne, et demande une étroite collaboration entre différents corps de métier.

De son côté, Yves Charnay, dans une intervention au colloque *Qu'est-ce que la scénographie ?* intitulée « la scénographie, une discipline fluide et extensive », a insisté sur la disparition des frontières entre les disciplines artistiques ou scientifiques, laquelle « ouvrait la voie à des convergences riches et inattendues : architecture et musique, arts plastiques et mathématiques, poésie et objets, écriture et action corporelle... on comprend que certaines expériences aient conduit des scénographes à se rapprocher de l'univers plastique, notamment les événements et les performances³ ».

¹ Marcel Freydefont, « l'enseignement de la scénographie en France », *Jeunes scénographies : à travers l'enseignement de la scénographie en France*, document établi par Réso-Scéno, éd. MF-Union des scénographes, Lyon, 1999, p. 8.

² *Ibid.*, p. 12.

³ Yves Charnay, « La scénographie, une discipline fluide et extérieure », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II,

Parmi tous ces témoignages d'artistes exerçant dans ce domaine, force est de constater que l'ouverture des frontières et le rapprochement des différentes disciplines artistiques donnent à la scénographie la possibilité de mieux se définir comme un art, en même temps singulier et plural, comme l'ont affirmé plusieurs architectes, scénographes, plasticiens et metteurs en scène contemporains. La scénographie se nourrit et nourrit, s'enrichit et enrichit tous ces domaines, elle crée une sorte de complémentarité et de connivence.

En Tunisie, le problème de définition de la scénographie tient essentiellement au manque de recherches effectuées dans ce domaine, et au fait de ne se positionner que par rapport aux définitions proposées par les chercheurs et spécialistes étrangers. Certes, la définition de la scénographie ne va pas fondamentalement changer d'un pays à un autre, mais elle doit nécessairement se penser à partir d'une pratique singulière, originale, de sorte qu'une tentative de contribution et d'enrichissement des travaux de la part des chercheurs sera toujours la bienvenue.

Ce nouvel apport ne verra le jour que s'il existe un effort d'analyse des œuvres tunisiennes, dans différents domaines artistiques, et en se référant aux travaux et aux résultats obtenus dans les pays où ce domaine s'est développé. Cela demande, également, une collaboration entre les professionnels, et le courage des chercheurs de débattre avec les artistes et de les critiquer, car toute œuvre a ses vertus et ses limites.

Ces dernières années, nous constatons une volonté de la Tunisie de rattraper les pays occidentaux les plus avancés au niveau de la recherche, par la multiplication de manifestations scientifiques. Nous avons nous-mêmes organisé une journée d'études consacrée à *LA SCÉNOGRAPHIE THÉÂTRALE EN TUNISIE, ENTRE LA PRATIQUE ET LA FORMATION*¹ (2015), et à laquelle nous avons invité quelques hommes et

Pratiques et enseignements, actes du colloque international organisé par l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, Paris, 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, 2012, p. 259.

¹ Journée d'études *La scénographie théâtrale en Tunisie, entre la pratique et la formation*, organisée par Fathi Rached, Paris, 13 avril 2015, avec le soutien de Françoise Quillet, directrice du Centre International de Réflexion et des Recherches sur les Arts de Spectacle (CIRRAS). Cette journée fait partie du cycle de séminaires, conférences et journées d'études du CIRRAS.

femmes du théâtre tunisien (praticiens et théoriciens) pour débattre autour de cet art, son évolution et sa situation, entre la scène et la salle de cours. Nous avons, par la suite, co-organisé un colloque international intitulé *LA DESACRALISATION DE L'ESPACE*¹, avec Hanène Othmani et Malek Oukaoui (2017). Par ailleurs, dans le cadre du Festival de Théâtre Arabe, nous avons pu assister à des conférences se rattachant à la scénographie. La Cité de la culture de Tunis a, de son côté, organisé même quelques ateliers de formation en scénographie².

b. Tentatives de définition

Si l'on veut définir le terme « scénographie », on peut recourir à l'étymologie du latin *scenographia*, lui-même dérivé du grec *skènographia*. Le mot désignait l'art de dessiner, d'écrire (*graphein*), mais aussi ce qui est lié à la scène (*skènè*)³. La scénographie a ainsi été définie comme correspondant à l'aménagement de tout espace éphémère par Maurizio Fagiolo, au début des années 1970, dans l'ouvrage *La scénographie, des représentations sacrées au futurisme* :

Le terme de scénographie signifie décoration de la scène (*skènè* en Grèce, *scaena* à Rome). Par son étymologie, il est associé à l'art de construire. En effet, Vitruve, théoricien de l'architecture romaine, écrit que l'architecture doit dessiner des plans (*orthographia*) et des tableaux en perspective (*scaenographia*). La scénographie est

¹ Le colloque international *La Désacralisation de l'espace*, co-organisé par Fathi Rached, Hanène Othmani et Malek Oukaoui, avec la participation du Centre National des Arts Dramatiques et Scéniques de Kairouan, et l'Unité de recherche de l'Institut Supérieur des Beaux-arts de Sousse, 30 mars-1^{er} avril 2017, fait suite aux réflexions déjà engagées sur *Qu'est-ce que la scénographie ?*, et entre dans le cadre du Symposium Des Théâtres (événement organisé par le Centre des Arts Dramatiques et Scéniques de Kairouan, 27 mars-2 avril). Pour ne pas restreindre les recherches à l'espace théâtral, ce colloque s'interroge sur la notion de désacralisation de l'espace dans les arts du spectacle en général : arts de la scène (scénographie, jeu, mise en scène...), musique, danse et cinéma.

² Dans le cadre de la première édition des *Journées du théâtre de la Médina* qui se sont tenu du 27 mars au 2 avril 2018, le pôle du théâtre et des arts scéniques de la Cité de la culture de Tunis a organisé deux sessions de formation autour de la scénographie et de la dramaturgie. Les ateliers de la scénographie ont été encadrés par l'artiste libanaise Chadia Zeitoun du 28 mars au 1^{er} avril.

³ Cette étymologie de la scénographie vient d'un ensemble de définitions données par des théoriciens et praticiens pendant le colloque international *Qu'est-ce que la scénographie ?*, notes prises par nous-mêmes.

donc cet ensemble des règles qui permettent de représenter la troisième dimension en plan¹.

Pratique issue d'origines antiques, la scénographie, à l'image des autres disciplines techniques et esthétiques, a subi toutes les évolutions que le théâtre occidental a connues depuis son apparition, comme le rappelle Jean Chollet² dans son article de l'*Encyclopaedia Universalis*. L'artiste Jacques Polieri partage la même idée dans son ouvrage *Scénographie, sémiographie*, mais la définit plus spécifiquement en ces termes :

Art d'orner la scène chez les Grecs, de dessiner et de planter le décor en perspective chez les artistes de la Renaissance, de concevoir les plans du théâtre chez les décorateurs du XIXe siècle, la scénographie désigne enfin aujourd'hui l'invention de formes nouvelles et leur intégration dans le complexe scénique³.

Les changements de sens et de fonctions de la scénographie depuis l'époque grecque sont impressionnants, puisque la discipline passe de la construction d'une simple cabane – dont le rôle ne dépasse guère celui du stockage du matériel, ou le réglage de l'entrée et de la sortie des acteurs de la scène – à l'un des éléments les plus essentiels dans le jeu de théâtre, « l'invention de formes nouvelles et leur intégration dans le complexe scénique » pour reprendre la formulation de Jacques Polieri.

La scénographie est un art de l'illusion scénique, mais elle est encore, selon Vitruve et son traité *De Architectura*, « un art de représenter en perspective⁴ ». Elle a d'abord pris la forme de toiles peintes installées au fond du plateau, et devant lesquelles se déroulait le drame. Sur ces toiles, des peintres et des décorateurs ont recopié de la réalité des images d'animaux, de paysage, d'hommes et de dieux qui se battent pour survivre. En prenant cette forme stylisée sur la toile peinte, les images perdent leurs aspects choquant pour se convertir en scènes de

¹ Maurizio Fagiolo, *La Scénographie, des représentations sacrées au futurisme*, éd. Belzoni, Rome, 1970, p. 38.

² Jean Chollet, « Scénographie », *Encyclopaedia Universalis*, www.universalis.fr, article consulté le 14 octobre 2011.

³ Jacques Polieri, *Scénographie, sémiographie*, éd. Denoel Gonthier, Paris, 1971, p. 33.

⁴ Vitruve, cité par Iris Reuter, « Scénographie, architecture et urbanisme » (p. 34-36), *Les Cahiers de l'urbanisme* n° 77, Inspection Générale de l'Aménagement du Territoire de la Région de Wallone, Namur (Belgique), décembre 2010, p. 34.

divertissement. Dans *La Poétique*, Aristote affirme en outre que le goût pour l'illusion est le propre de l'homme, et qu'il est donc particulièrement prisé dans les arts :

nous avons tous pour l'imitation un penchant qui se manifeste dès notre enfance. L'homme est le plus imitatif des animaux, c'est même une des propriétés qui nous distinguent d'eux : c'est par l'imitation que nous prenons nos premières leçons ; enfin tout ce qui est imité nous plaît, on peut en juger par les arts. Des objets que nous ne verrions qu'avec peine, s'ils étaient réels, des bêtes hideuses, des cadavres, nous les voyons avec plaisir dans un tableau, alors même qu'ils sont rendus avec la plus grande vérité.¹

De fait, la scénographie a servi cette volonté d'imiter le réel. Avant toute représentation, il faut choisir l'orientation du décor, et envisager les moyens pour parvenir à réaliser la représentation finale. Le théâtre romain a remplacé la *skènè* par la scène décorée de toiles peintes, et c'est au premier siècle avant J.-C. que le théâtre a connu les constructions en perspective, avec l'intégration d'éléments d'architecture de type décoratif, comme les colonnes et les statues, qui limitaient l'utilisation des toiles. S'ajoutent cependant à la discipline de la scénographie les caractéristiques de l'art de la construction, de sorte que le terme renvoie à la fois à celui qui peint ou dessine, et à celui qui ordonne les éléments spatiaux. Ces deux missions sont aujourd'hui distinctes, et relèvent de la scénographie d'équipement ou de la scénographie du plateau.

Plus fondamentalement, la scénographie consiste à faire parler l'espace, c'est une écriture de l'espace qui varie en fonction du contexte, et qui rend un espace actif, vivant et pensé. Elle crée un monde en rapport avec un contexte bien défini. Au départ, elle consiste en la composition d'un lieu nécessaire et favorable à la représentation dramatique. Elle crée un phénomène d'illusion, d'illustration, de symbolisme ou d'abstraction. Elle prend toutefois deux dimensions, puisqu'elle concerne d'une part le lieu de la représentation, et d'autre part la représentation du lieu. En effet, selon Brun Gilone, « La scénographie est une écriture des signes dans l'espace et dans le temps, une écriture tête en l'air, car c'est une lecture qui se faufile à l'intérieur. C'est une écriture à deux voix, une contraction de dire et de

¹ Aristote, *Poétique*, traduit par Odette Bellevenue et Séverine Auffret, éd. Mille et une nuit, Paris, 2006, p. 12.

lire, de lire et de dire¹ ». Par conséquent, cela signifie que la scénographie parle, éclaire, illumine, et dessine de nouvelles voies pour l'imagination qu'elle prend le spectateur par la main, et le met sur le chemin du rêve et du voyage dans le monde de l'acteur, de son metteur en scène et de son scénographe.

Lors de l'ouverture du colloque international intitulé *Qu'est-ce que la scénographie ?*², Geneviève Gallot et Raymond Sarti ont défini la scénographie comme un art de l'organisation de l'espace, touchant à de multiples dimensions (texte, peinture, couleur, architecture, ville, musée, exposition, événement, etc.), et l'on constate qu'au fond l'art de la scénographie s'élargit sans cesse : « C'est un art carrefour qui touche au temps, et qui permet d'inscrire nos rêves dans l'espace³ ».

En effet, si pendant longtemps la scénographie théâtrale consistait à donner au spectateur des images figées, aujourd'hui, elle éclaire et illustre le texte et l'action de l'acteur ; aussi le décor ne constitue-t-il qu'une part réduite de la scénographie qui englobe en réalité tout acte concernant la scène. Ainsi, la pratique scénographique prend en compte le travail d'une équipe artistique incluant la présence de l'acteur, les mouvements scéniques, le son, la lumière, les costumes ; l'ensemble constituant le dispositif scénique.

De nos jours, la scénographie déborde de plus en plus du cadre théâtral pour conquérir d'autres domaines, dans lesquels le concept de représentation intervient : exposition, musée, et tout espace public et/ou privé dans lequel se déroule une action, comme en témoigne Loretta Gaitis, architecte-scénographe :

La scénographie est une mise en scène, une interprétation, dans les deux cas d'une œuvre : soit théâtrale, soit d'un discours scientifique qui s'articule autour d'une démonstration avec des objets comme appui, une démonstration interculturelle du

¹ Brun Gilone, *Réflexion sur une pratique scénographique*, thèse de doctorat dirigée par Patrice Pavis, université de Paris 8, 1998, p. 19.

² *Qu'est-ce que la scénographie ?*, colloque international organisé par l'École Nationale des Arts Décoratifs à la Cité de la Musique, Paris, 20-21 octobre 2011.

³ Propos de Geneviève Gallot et Raymond Sarti pris en notes lors du colloque cité ci-dessus. Nous avons constaté la richesse du débat entre ces hommes de théâtre, ces chercheurs, ces architectes, etc., qui présentent plusieurs facettes de la scénographie, et donnent à ce champ sa juste valeur, puisqu'elle ne cesse de s'ouvrir sur d'autres domaines, historiquement très éloignés.

commissaire d'exposition que les scénographes interprètent dans le volume, la sensibilité, les couleurs, pour faire mieux comprendre le sens¹.

Elle est par conséquent une technique, un outil et, pour reprendre le terme de Luc Boucris, « un langage² » utilisé pour transformer l'idée en objet et en espace. Elle met de la lumière sur l'obscurité des idées, pour les traduire en un espace vivable et utilisable. Elle facilite le passage du rêve à la réalité par ses lignes, ses formes et son mouvement dans l'espace.

Pour aller dans le même sens, nous pouvons également nous servir de la définition de la mise en scène que propose Patrice Pavis, malgré la différence qui demeure entre la mise en scène et la scénographie, dans leurs « écritures de la scène » respectives. Cette dernière est aussi une plume qui sert à écrire, à dessiner, à bâtir la scène, en deux ou trois dimensions, en utilisant de nombreux outils : des outils palpables et d'autres moins matériels, afin de sculpter ou de construire de la manière la plus fluide un espace qui respire, un espace chargé de mots et d'images, de maux et de heurts. Nous parlons également de dramaturgie à propos d'un scénario, mais cette dramaturgie demeure tacite en l'absence de scénographie, car le scénographe est le dramaturge de l'espace.

Il crée, dans un premier temps, l'espace, puis insuffle son âme à ce dernier pour lui donner un sens, certes, lié au jeu d'acteur, à la lumière, au son, aux costumes, mais surtout pour glisser sa lecture de la vie, sa prophétie et son message au spectateur. Le premier contact du spectateur avec l'œuvre du scénographe est l'œil, mais il le dépasse par la suite pour toucher tous les sens de l'être humain, parce que sa création dégagera de la chaleur, du désir, des cris et des chuchotements, une odeur qui transperce le nez du spectateur pour le submerger en douceur. La scénographie est donc un peu comme l'activité de traduction, quelque chose que l'on va transformer, transposer. C'est une transformation de l'espace selon les textes et l'interprétation du metteur en scène.

¹ Loretta Gaitis, citée par Camille Pilawa, *Scénographies de théâtre et d'exposition, similitudes et différences*. Deux exemples d'exposition : *Design contre design* et *Marie-Antoinette, deux siècles de créations*, mémoire de master sous la direction d'Yves Morvan, université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, Paris, 2008, p. 154.

² Luc Boucris, *La Scénographie, Guy-Claude François à l'œuvre*, co-édition L'Entretemps et Adapt éditions, coll. « Ex-machina », Paris, janvier 2009, p. 117.

Si l'on envisage maintenant le rapport qui existe entre dramaturgie et scénographie, certains points sont à noter. Si la dramaturgie est le repérage de ce qui, dans un texte, est destiné à la scène et à être joué, il faut prêter attention à l'individualité des personnages. Aussi l'expérimentation dramaturgique est-elle très importante. Une pièce de théâtre est une œuvre d'art, donc une forme. La dramaturgie suppose de pouvoir percevoir le théâtre comme une forme matérielle, indépendamment du texte. Cela dit, et comme l'indique Bassem Ariguib, le théâtre se présente comme un « art qui consiste à rendre un visuellement "vrai", au moyen de personnages incarnés par des acteurs agissant et parlant sur une scène, avec la participation directe et intuitive d'un public¹ ».

De son côté, la scénographie est un outil d'interprétation. Elle vise alors à figurer, à transmettre et à prolonger la vision première du dramaturge. Elle se transforme en confrontation directe entre les trois instances de la représentation : le texte, l'espace et les acteurs. Comme le rappelle Anne Ubersfeld, la scénographie ne cesse d'être « l'espace aménagé de cette confrontation² ». Aussi le scénographe tchèque Josef Svoboda ne manquait-il pas de souligner que « La scénographie, c'est l'espace dramatique qui a la capacité de se transformer dans le temps selon les situations³ », mais on pourrait encore citer Stéphane Braunschweig, pour qui « La scénographie doit raconter une histoire au même titre que le texte⁴ ».

Le scénographe est ainsi le traducteur du ou des sens du texte, il joue avec l'irréel pour le rendre réel, et avec l'abstrait ou l'imaginaire pour le rendre tangible. Il peut, pour Élise Capdenat, « rendre poétiques des bouts de bois, de métal, des matières diverses. À partir du vide du plateau, il y développe des formes qui le métamorphosent, en creux, toujours en équilibre, en essayant

¹ Bassem Ariguib, *Architecture de spectacle, l'alternative théâtrale*, thèse de troisième cycle en architecture, sous la direction de Lotfi Ben Abderrazak, Institut Technologique d'art, d'architecture et d'urbanisme de Tunis, juin 1989, p. 9.

² Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre I*, Belin, Paris, 1996, p. 9.

³ Josef Svoboda, communication traduite par Milena Honzikova lors du stage « La poétique de l'espace » à l'Institut International de la marionnette, Charleville-Mézières, juillet 1997.

⁴ Propos de Stéphane Braunschweig lors du colloque *Qu'est-ce que la Scénographie ?*, pris en notes par Fathi Rached.

d'éviter le bavardage et le narcissisme inutile¹ ». La dramaturgie est donc une réponse à la question : pourquoi fait-on du théâtre ? Elle ne peut être qu'une réponse, car faire du théâtre est toujours une réponse offerte à la société. Il s'agit de concevoir un rêve commun, et de questionner le sens du monde. La scénographie est un art parce qu'elle met en œuvre la pensée, la société, le hasard, la sensibilité, tout cela dans un contexte particulier qui, au théâtre, est collectif.

Il est très difficile de traduire un texte sur scène sans penser l'espace dans lequel ce texte va être produit. Une traduction qui respecte cette règle peut être très agréable. On ne peut pas jouer n'importe quelle pièce dans n'importe quel théâtre. Il faut retrouver la poésie du dessin dans le décor, puisque c'est une façon de lire la pièce, de l'analyser, et parce que c'est un travail de groupe. Un grand décor dans lequel on ne peut pas agir est un mauvais décor. Le travail du scénographe ne se limite donc pas au fait de transformer les mots en objets, ou de construire un cadre qui absorbe les mots.

Le fait de parler de la scénographie d'une manière aussi limitée indique que le théâtre ne peut commencer qu'à partir d'une base conceptuelle. Faire du théâtre consiste à *fabriquer*, à travers une traduction qui est, au final, la perception très intime d'une œuvre². Dans une intervention au séminaire organisé par le Pôle National de Ressources Théâtre Angers-Nantes, Marcel Freydefont, l'un des chefs de file de la réflexion sur la scénographie en France, indiquait que

la scénographie n'a de sens et d'utilité que dans sa relation avec une dramaturgie et une mise en scène... Alors, il devient possible de définir l'enjeu scénographique et son champ d'intervention, de façon synthétique, pour ensuite approfondir deux aspects essentiels du travail scénographique que l'on formulera ainsi : scénographie et lieu de représentation d'une part et, d'autre part, scénographie et représentation de

¹ Élise Capdenat, « Des scénographies possibles », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, actes du colloque international organisé à Paris par l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, juillet 2012, p. 276.

² Cette définition relativement complète de la scénographie, et mise en rapport avec la dramaturgie est le résultat d'un débat entre scénographes, metteurs en scène et dramaturges, lors du colloque *Qu'est-ce que la scénographie ?* La complicité des propos et des visions de ces « techniciens de la scène » est une belle ouverture sur le sujet, parce qu'ils n'ont pas hésité à donner le plus de définitions possibles relatives à l'art qu'est la scénographie.

lieu. Cette approche permet de faire l'inventaire de ce que l'on nommera des stratégies scénographiques¹.

Le scénographe intervient donc autant sur la spatialité que sur la temporalité, deux éléments caractéristiques de son travail, parce que « La scénographie n'est pas seulement une exécutante, une auxiliaire² ». La scène naît, se constitue, et se requiert avec les premiers mouvements, grimaces ou paroles d'un acteur, quant au scénographe, « il [la] pense et l'organise, de façon différente selon les textes choisis et construits, par l'espace, les conditions de la relation du spectacle avec le public³ ». C'est un jeu qui engage la scène. Ainsi, Peter Brook ouvre *L'Espace vide* avec la phrase suivante, « Je peux prendre n'importe quel espace et l'appeler une scène⁴ », et continue plus loin en ces termes : « Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé⁵ ».

La définition de la scène est, selon notre expérience, beaucoup plus large si nous la définissons par ce qui la remplit ; quand quelqu'un traverse un espace, il crée la moitié de la scène, car ce passage est très limité dans le temps, et qu'il doit être marqué par des traces. Étant donné que l'espace existe en fonction des éléments qui le remplissent, une scène peut donc apparaître dès que l'on accroche une lampe au mur pour définir les traits de cette scène, et plus on remplit l'espace-scène, plus on ajoute d'éléments qui assurent son existence.

Ce travail de remplissage peut faire songer à la tâche du scénographe. L'action de l'acteur sur la scène ne crée pas cette dernière, mais elle lui procure sa raison d'être, et répond à la question du *pourquoi* ? La scénographie, quant à elle, s'occupe du *comment* ? Par quels moyens ? Selon quelles limites ? C'est cette

¹ Marcel Freydefont, *Lectures de la scénographie*, séminaire du Pôle National de Ressources Théâtre Angers-Nantes, éd. Prouteau et fils, France, novembre 2007, p. 11.

² *Ibid.*, p. 20.

³ Béatrice Picon-Vallin, « Écoles, laboratoires, expositions, plateaux, musées ? Quels vecteurs pour l'enseignement ? », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, actes du colloque international organisé à Paris par l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, juillet 2012, p. 207.

⁴ Peter Brook, *L'Espace vide*, traduction de Christine Estienne et Franck Fayolle, Seuil, coll. « Points », Paris, 1977, p. 25.

⁵ *Ibid.*, p. 25.

rencontre entre les différentes actions, et sans oublier le son, les costumes, etc., qui fait surgir la scène.

En définissant la scénographie comme étant ce qui remplit un espace pour lui donner une âme et une raison d'être, je rejoins Élise Capdenat qui définit la scénographie comme un « espace temporel qui permet que le spectacle ou l'exposition puisse avoir lieu¹ », ou encore comme « une enveloppe, un réceptacle qui attend d'être habité, traversé, contrarié et transformé à l'image d'une école qui n'existe que par ses élèves et leurs productions variées et vivantes. Sans eux, nous serions bien inutiles et vides dans notre rôle d'enseignants-scénographes² ». Tout comme l'existence de l'école et des enseignants est liée à la présence des étudiants, l'existence d'un lieu, d'une scène ou d'un espace est liée aux éléments qui le remplissent.

La scénographie est l'art qui organise et aménage l'espace de rencontre entre un acteur et un spectateur³. C'est l'ensemble de l'espace scénique et de l'espace spectaculaire, car, toujours selon Élise Capdenat, « la scénographie doit, en outre, tracer et établir, de façon à la fois sensible et intelligible, la frontière entre fiction et réalité, entre acteurs et spectateurs⁴ ». C'est une projection plane ou en perspective des idées, des actions et des images. De son côté, l'architecte tunisien Bassem Ariguib définit la scénographie comme suit : c'est une « méthode d'utilisation de la perspective sur une scène de théâtre. Une méthode d'aménagement du bâtiment théâtral et spécialement de la scène. Une méthode d'organisation de l'espace de spectacle⁵ ».

Si la scénographie rejoint l'architecture, en inventant et en matérialisant l'espace, nous notons cependant deux différences : la première est liée au temps et à la durée, parce que la scénographie permet d'occuper l'espace pendant une

¹ Élise Capdenat, « Des scénographes possibles », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ? op. cit.*, p. 276.

² *Ibid.*

³ Anne Surgers commence ainsi dans *Scénographies du théâtre occidental* (2009) : « Le théâtre, comme toute pratique sociale collective, implique une double présence : celle des acteurs d'une part, et celle des spectateurs-auditeurs d'autre part. La rencontre, la conjonction et l'échange entre ces deux présences s'inscrivent dans un espace. L'art d'organiser cet espace est la scénographie » (Armand Colin, Paris, 2^{ème} édition 2011, p. 9).

⁴ *Ibid.*

⁵ Bassem Ariguib, *Architecture de spectacle, l'alternative théâtrale, op. cit.*, p. 13.

durée limitée, tandis que l'architecture permet de l'habiter. Pour indiquer de quelle nature est la seconde différence, nous nous appuyerons sur les propos de Mahtab Mazlouman :

La deuxième différence concerne la narration et l'attitude vis-à-vis de l'écriture. [...] Pour dessiner un espace, on donne un poème au scénographe et un programme à l'architecte. On peut rapprocher le programme architectural d'un poème mais la lecture varie dans le cas de l'architecture et celui de la scénographie¹.

Le point de départ et l'objectif de la création scénographique sont différents par rapport à ceux de la création architecturale. Le scénographe cherche à sublimer les usagers de son espace pendant une période prédéfinie, en utilisant des matériaux légers et d'une durée de vie plus au moins courte, tandis que l'architecte essaye de familiariser l'utilisateur à son espace pour une durée indéfinie. Pour ce faire, il met en place un espace rarement modulable, en utilisant des matériaux beaucoup plus solides que ceux utilisés par le scénographe.

2. Étapes significatives dans le développement de la scénographie et le statut du scénographe

Parler de l'histoire de la scénographie, dans cette recherche, s'avère une étape primordiale parce qu'elle permet de donner une vision globale de l'évolution de cet art. Nous commençons par le début de cet acte étroitement lié au début de l'acte théâtral. Ce dernier a pris la forme d'une cérémonie pour partie religieuse, dans l'Antiquité grecque ou au Moyen-Âge, puis de divertissement à la Renaissance. Il demeure avant tout une forme d'expression humaine. Comme toute forme d'expression réfléchie et intelligible, elle évolue et se transforme. Cette transformation peut concerner la forme comme le fond. Nous nous intéressons au premier aspect de cette transformation, celui de la forme, car la scénographie, en raison de son traitement architectural de l'art théâtral, a subi plusieurs changements tout au long de son processus d'évolution.

¹ Mahtab Mazlouman, « L'architecte et le scénographe, regards croisés sur l'espace », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, op. cit., p. 286.

La scénographie est une façon d'appréhender le théâtre en ce qu'il a de plus concret. Entre source grecque [notions de dessin et de perspective] et source latine [notion du bâtiment scénique avec sa scène, sa salle et le décor dans lequel les acteurs évoluent...], l'expression a continuellement évolué, jusqu'au XVIII^e siècle où les termes « décor » et « décorations » finirent de distinguer ce qui était de l'ordre architectural et pictural [scénographie] de ce qui relevait purement des éléments propres à la représentation théâtrale, balayant ainsi cette notion pour quelque temps. Ce n'est qu'au XX^e siècle que le mot « scénographie » est reparu, donnant alors tout son sens au travail de l'espace, du lieu scénique [scène et salle comprises].¹

L'art de la scénographie, et le terme même bien évidemment, sont nés à Athènes vers le V^e siècle avant J.-C. C'est le peintre Agatharcos de Samos² qui composa, pour la première fois, des décors peints pour une tragédie d'Eschyle, et par la suite pour une pièce de Sophocle. Les décors étaient en forme de panneaux peints, appliqués sur les parois de la *skênê*, un « bâtiment de scène alors provisoire, en bois, élevé lors des fêtes en l'honneur de Dionysos³ ». Les décorateurs ont ainsi atteint un niveau de maîtrise de l'art de l'illusion des décors d'architecture. Concernant les accessoires de cette époque, nous notons, surtout, qu'ils sont peu nombreux (autel, statue, etc.)⁴.

Jusqu'à là, nous parlons plutôt d'une peinture de la « scène » et non d'un véritable décor. Il n'y avait pas encore de construction. Il faut attendre que l'art théâtral soit adopté par les Romains, pour que l'on commence à construire des décors sur les scènes, mais en balayant la notion de scénographie, et en la remplaçant par la notion de « dispositif scénique ». Ce propos est ainsi présenté par Anne Surgers dans *Scénographies du théâtre occidental*, alors qu'elle

¹ Marcel Freydefont, « Au bonheur d'un terme » (p. 6-24), in Jean-Marc Merriault (dir.), *La Scénographie, Théâtre d'aujourd'hui*, n° 13, Paris, février 2012, p. 6.

² Agatharcos de Samos (vers 536- avant 582 av. J.-C.) : peintre grec considéré par Vitruve, dans *De Architectura*, comme l'inventeur de la perspective et de la peinture scénique, avec ses contemporains Anaxagore et Démocrite. Il a écrit un traité sur le décor, et réalisé des décors pour Eschyle.

³ Michel Corvin (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Bordas, Paris, 1995, p. 816.

⁴ Dans le *Dictionnaire encyclopédique du théâtre* de Michel Corvin, nous pouvons lire, dans l'article de Paulette Ghiron-Bistagne : « l'une des machines les plus intéressantes utilisées par les anciens Grecs est l'*ekkyklêma* (la machine que l'on roule dehors). Lorsque le drame imposait de faire apparaître aux yeux des spectateurs une scène d'intérieur, la grande porte centrale du décor s'ouvrait à deux battants et une estrade glissait dans l'encadrement du proche (prothyron). Le tableau présenté est souvent celui de la fatalité accomplie : c'est ainsi que l'on voit la chambre du crime dans l'*Agamemnon* d'Eschyle avec les cadavres d'Agamemnon et de Cassandre. De même, dans une intention comique et parodique, Aristophane nous fait voir l'intérieur de la demeure d'Euripide dans *les Acharniens* » (p. 817).

poursuivait sur la scénographie, et le métier de scénographe qui ont progressivement changé,

Pour l'Antiquité grecque et romaine, il est aujourd'hui couramment admis que le scénographe est celui qui dessine ou peint les décors ou la scène, ce qui demanderait à être nuancé...

À la Renaissance, le terme scénographie prend un sens différent et désigne l'art de représenter, ou d'organiser, l'espace en perspective ; jusqu'au début du XX^e siècle, en France, les termes scénographe et scénographie gardent cette acception liée à la représentation en perspective.

Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, en France, le sens se modifie : la scénographie est envisagée comme une intervention générale sur l'espace de représentation, reposant sur une conception préalable à la réalisation.¹

Cette évolution du terme et de la notion que recouvre la scénographie a, certainement, été liée au changement du cadre, de la manière de faire du théâtre et de concevoir la scénographie, mais aussi aux besoins, à la technologie, etc. Depuis l'Antiquité et jusqu'au XX^e siècle, la scénographie a donc pris des formes très différentes, allant de la peinture à la construction en perspective, et en intervenant dans tous les types d'espaces de représentation.

[Dans l'Antiquité,] les décors [...] étaient toujours en plein air. Plus à droite, l'orchestre, utilisé à Rome, non pour le jeu des acteurs, mais réservé aux spectateurs privilégiés, sénateurs et vestales qui y prenaient place. Les autres spectateurs s'installaient sur les gradins, en plein air ; en cas de mauvais temps, ils se protégeaient des intempéries avec de lourds manteaux ou des parasols. Seules les femmes se trouvaient à couvert sous les deux ou trois rangées les plus hautes des portiques².

En nous référant à *L'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, nous constatons que même la partition de la scène était différente dans l'Antiquité, et que les spectateurs n'étaient pas placés de la même manière qu'aujourd'hui, et cela a influencé la disposition scénique et scénographique.

Au Moyen-âge, de nouveaux concepts scénographiques viennent succéder au modèle antique. Le théâtre prend place dans les églises (pour le théâtre liturgique) ou dans les palais (pour le théâtre profane) qui sont empreints d'un fort symbolisme religieux. Le théâtre du Moyen-âge édifiait aussi des structures en

¹ Anne Surgers, *Scénographies du théâtre occidental*, Armand Colin, Paris, 2007, 2^{ème} édition 2011, p. 11.

² Diderot et d'Alembert, *L'Encyclopédie*, planches et commentaires présentés par Jacques Proust, publié par le concours du Centre National Des Lettres, et du Comité National du Bicentenaire Diderot, Hachette, Paris, 1985, p. 88.

bois (l'échafaud) sur les places publiques, ou les mansions, souvent employées pour les mystères. La scénographie du théâtre religieux empruntait, souvent, l'axe de l'édifice religieux¹. Cette utilisation ou soi-disant intervention dans les espaces publics ou dans des lieux non dédiés au théâtre se réaffirmera au XX^e siècle, et sera alors envisagée comme révolutionnaire.

Du XVI^e siècle à la Renaissance, la scénographie connaît un tournant avec le développement du théâtre occidental. Serlio, élève de Peruzzi, interprète le terme scénographie par le terme de perspective, « au sens “renaissant” du terme, fondé sur une “construction légitime” du point de fuite et des lignes fuyantes convergeant vers ce point de fuite² » (Figures 1 et 2³).

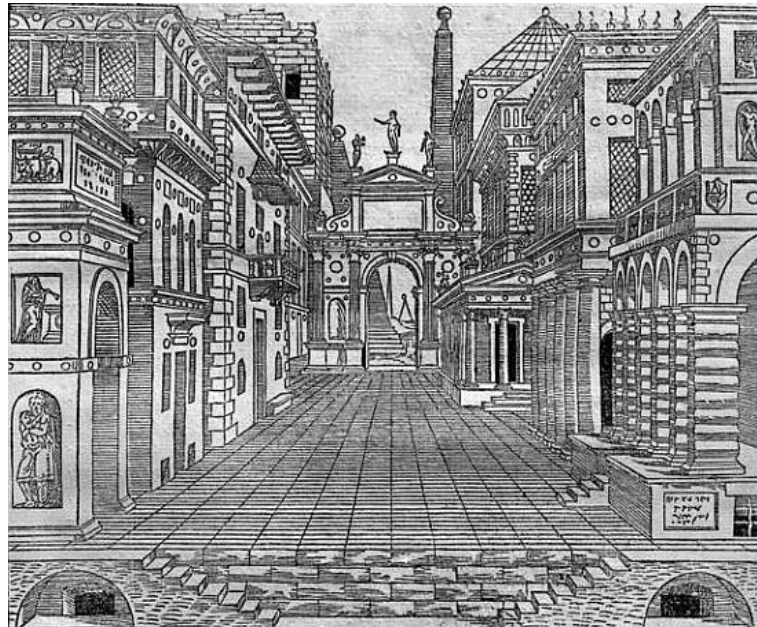


Figure 1 : Scène tragique, gravure sur bois, Sebastiano Serlio, Bibliothèque de l'Arsenal, Paris. © L'Encyclopédie Diderot et d'Alembert

¹ Nous parlerons de cet axe dans la partie « Étude scénographique de l'expérience de théâtralisation de l'espace de l'église Saint-Louis », et nous l'appellerons le « noyau dynamique ».

² Marcel Freydefont, « Au bonheur d'un terme », *op. cit.*, p. 6.

³ Sebastiano Serlio, *Décor pour scène comique, gravure sur bois*, source : http://www.larousse.fr/encyclopedie/images/Sebastiano_Serlio_d%C3%A9cor_pour_sc%C3%A8ne_comique/1005771. Consultée le 29 décembre 2017.

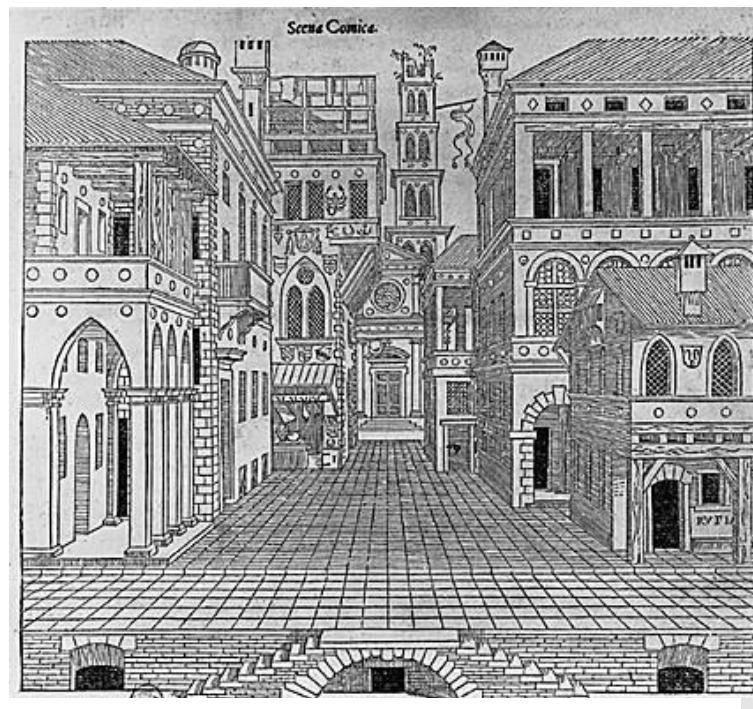


Figure 2 : Sebastiano Serlio, Décor pour scène comique, gravure sur bois © *L'Encyclopédie Diderot et d'Alembert*

Sur ces gravures, Sebastiano Serlio a présenté deux décors distincts selon les genres littéraires que sont le tragique et le comique. Sur la base de la perspective frontale accentuée, chaque décor présente un lieu différent, et un univers autre que celui du spectateur. Pour de plus amples informations sur les décors de S. Serlio, nous avons eu recours à l'ouvrage d'Hubert Damisch¹, lequel décrit en détails les travaux de cet architecte italien. Il observe que S. Serlio divise la scène en deux parties : la première, étroite et tout en longueur, est destinée au jeu des acteurs, tandis que la deuxième est, généralement, réservée à d'imposants décors, du moins pour la hauteur des bâtiments représentés. Elle se distingue par son plan incliné réservé aux décors qui accentueront l'effet d'illusion.

Nous pouvons donc noter les ressemblances entre les deux scènes, mais nous pouvons aussi observer de nombreuses différences. Si nous commençons la lecture de ces deux images par le point le plus proche du spectateur, nous remarquons que, dans la scène comique, les deux escaliers se rencontrent sur un palier unique, tandis que ceux de la scène tragique s'éloignent, et que les acteurs,

¹ Voir Hubert Damisch, *L'Origine de la perspective*, Flammarion, Paris, 1993.

en les empruntant, se trouveront aux deux extrémités de la scène. Avec un dallage qui se rapetisse en allant vers le fond, ainsi que des maisons ordinaires et des façades régulières à hauteur d'homme, la scène comique concerne plutôt des personnes ordinaires comme les citadins et les marchands. Tout cela s'accroît si l'on observe la statue acrobate se déplaçant entre les deux tours.

Quant à la scène tragique, elle se caractérise par un dallage ordinaire, des façades irrégulières, des frontons élevés et des statues figées au-dessus de l'arc de triomphe. Ce dernier décor a été réalisé pour accueillir les tragédies dont S. Serlio pensait qu'elles ne pouvaient avoir lieu que dans les grandes demeures, contrairement aux pièces comiques qui concernaient plutôt les personnes privées comme les citadins et les paysans.

La représentation spatiale cherche à devenir une fenêtre ouverte sur la réalité. Le théâtre dit « à l'italienne » (**figure 3**) tente de résoudre le conflit entre deux éléments : la réalité du corps de l'acteur, et la fonction de la perspective¹. Ce théâtre s'inspire de l'Antiquité, et plus précisément des théâtres romains. C'est le résultat d'une réflexion des humanistes italiens, axée sur une nouvelle conception du monde, et sur la place de l'homme au centre de ce monde. En se débarrassant des symboles religieux, ce théâtre se fonde, selon Anne Surgers, sur le principe de mettre « un spectateur immobile (le prince), regardant de face une image délimitée et cadrée, construite au moyen de la perspective, qui cherche – et obtient par illusion – la ressemblance entre la représentation et la vision qu'un homme peut avoir de la réalité² ». En se basant sur une certaine hiérarchie sociale qui privilégie le haut dirigeant, la perspective offre un point de vue idéal à ce dernier pour se rapprocher de la réalité. Dans la figure suivante, nous donnons un autre exemple, qui montre un théâtre de l'intérieur, et qui justifie encore davantage notre approche.

¹ Bernard Guillaumot, « Le théâtre à l'italienne », conférence donnée le 2 décembre 2003, à l'Association amicale et Culturelle Orléanaise de Rencontres Franco-Italienne (ACORFI), Orléans. Source : <http://www.acorfi.asso.fr/passe/2003-04/031202.html>, consultée le 17/05/2017.

² Anne Surgers, *Scénographies du théâtre occidental, op. cit.*, p. 80.

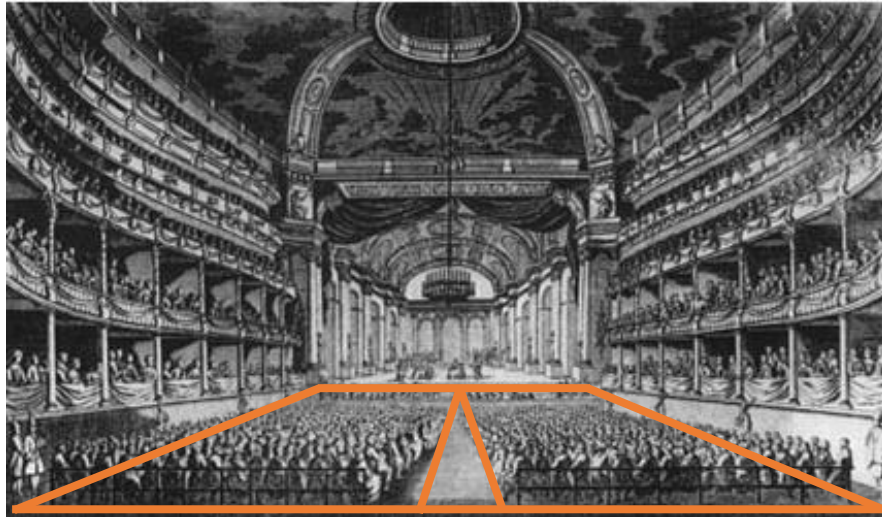


Figure 3 : Théâtre Filarmonico, Vérone, 1720

Cette illustration fonctionne comme l'exemple d'un théâtre inventé *par* et *pour* une élite, et se caractérise par le rapport de frontalité avec le spectateur, qui occupe une place idéale, afin de créer un rapport adéquat entre la salle et la scène. Cependant, la qualité de cette illusion de perspective frontale est inégale, selon la place que le spectateur occupe dans la salle. Seul l'« œil du prince », placé exactement en face de la scène, peut réellement voir ce que le décorateur voulait montrer. Comme le montre notre traçage en rouge sur la photographie (tout en notant que cette forme dessinée n'est que l'effet de la perspective frontale puisque la forme réelle est rectangulaire), le triangle situé au milieu représente l'emplacement du prince pour lui assurer une vue parfaite du spectacle, quant aux deux trapèzes situés de chaque côté, ils correspondent à l'emplacement des notables avec une vision moins bonne que celle du prince. Le reste des places dans la salle est réservé aux riches et aux intellectuels, avec une vision plus ou moins déformée de la scène.

Au XVII^e siècle, le mot « scénographe » n'est pas encore employé dans le langage théâtral, c'est celui de décorateur ou de percepteur (à titre d'exemple de percepteur, nous citerons Niccolo Brenullechi), qui, lors de la Renaissance italienne, sert à désigner celui qui cherche à représenter la perspective. La séparation entre la salle et la scène est encore accentuée, et le décor connaît une évolution notoire. Vers la fin du XVII^e siècle, après une forte accentuation de la perspective frontale qui invite le spectateur « à laisser son imaginaire glisser de

son espace réel vers un infini virtuel mais visible¹ », la « vue sur l'angle » fut inventée, donnant l'illusion de voir l'espace de côté, pour briser l'effet de perspective frontale.

Une autre invention qui marque ce siècle est celle des machines. Nicola Sabbatini évoque, dans son livre *Pratique pour fabriquer scènes et machines de théâtre*², les différentes machines aidant à créer des trappes et des voleries qui font apparaître et disparaître des décors et des acteurs. Il inventait encore des machines de bruitages et d'effets spéciaux, à savoir le bruit de la mer, du tonnerre, etc., donnant à la scène un aspect de magie et d'illusion.

Au XVIII^e siècle, la frontalité est remise en question, car les théoriciens de l'époque tentaient de critiquer l'inégalité des points de vue, en abolissant le concept de la place privilégiée, et le théâtre destiné à l'élite devient objet de débat.

À la fin du XVIII^e siècle, la scénographie offre ainsi un terrain privilégié aux découvertes : son décor est constitué de châssis peints de grands formats (qui peuvent être ajourés), toujours espacés pour laisser le passage aux acteurs, mais non plus disposés de façon symétrique (ce qui rend le désagrément des découvertes spécifique à chaque point de vue dans la salle). Mais le faible éclairage encore en vigueur demeure le meilleur cache aux imperfections de la scène.³

Le décorateur continue alors à concevoir et à fabriquer les châssis qui accueilleront les grandes peintures de l'arrière-scène, mais il œuvre aussi en tant que machiniste. Il est chargé de l'ensemble de la représentation, de la conception et de la manipulation des décors et des machines. C'est l'apparition des différentes perspectives qui enrichiront la perspective frontale ayant dominé pendant des siècles. Cette évolution de la vision et l'enrichissement des champs de l'illusion modifieront à jamais l'architecture globale des théâtres. Jean Vilar le confirme comme suit :

¹ Camille Pilawa, *Scénographies de théâtre et d'exposition, similitudes et différences. Deux exemples d'expositions ; Design contre design, deux siècles de création et Marie Antoinette, op., cit.*, p. 20.

² Voir Nicola Sabbatini, *Pratique pour fabriquer scènes et machines de théâtre*, éd. Ides et Calendes, Lausanne (Suisse), 1638.

³ Chantal Guinebault-Szlamowicz, *Scénographie, frontalités et découvertes dans le théâtre contemporain*, thèse de doctorat dirigée par Luc Boucris, université de Montpellier 3, UFR Arts du spectacle, 2002, p. 44.

Les grands décorateurs de la scène entre 1852 et 1900 ne sont pas Degas, Manet, Cézanne, Renoir, etc., ce sont des spécialistes méticuleux et honnêtes qui découpent et peignent châssis de côté et toile de fond selon un art de la décoration théâtrale qui n'a plus rien de commun avec ses origines italiennes, que ces scrupuleux fournisseurs croient cependant perfectionner¹.

Jean Vilar marque ici la fin d'une époque où la scène était chargée de châssis et de toiles peintes en perspective, et le début de la construction non figurative qui commence dès la fin de ce siècle et au début du XX^e siècle.

En fait, c'est à la fin du XIX^e siècle que les hommes de théâtre commencent à remettre en cause le principe du théâtre à l'italienne, mais nous n'en citerons que deux. Le premier est Adolphe Appia, metteur en scène et scénographe suisse, qui fonde une théorie de la valorisation de l'espace théâtral en dénonçant l'incompatibilité entre la réalité du corps de l'acteur et la représentation en perspective (**Figure 4**).

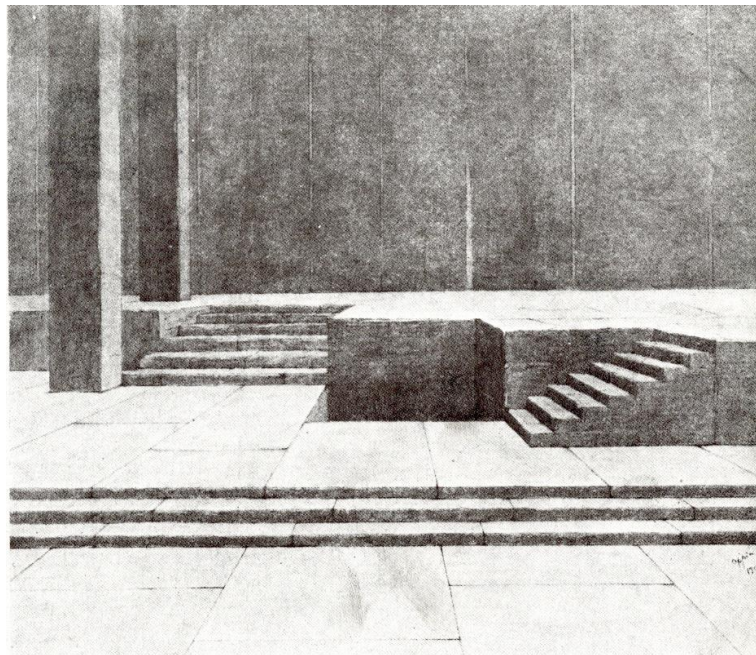


Figure 4 : La mise en scène comme moyen d'expression chez A. Appia

La scène est allégée, les grands châssis et les différentes perspectives sont ici remplacés par un jeu de niveaux et de formes donnant davantage d'importance au

¹ Jean Vilar, *La Tradition théâtrale*, L'Arche, Paris, 1955, p. 11.

jeu d'acteur, et à ce qui se passe sur la scène qu'à son *background* qui est resté, pendant des siècles, l'un des principaux critères pour valoriser le spectacle.

A. Appia sépare les éléments de représentation, et se déclare très critique envers le théâtre de son temps :

notre mise en scène moderne est toute entière esclave de la peinture qui a la prétention de nous procurer l'illusion de la réalité. Cette illusion est elle-même une illusion, car la présence de l'acteur la contredit. Ce ne sera donc pas en développant isolément le jeu de ces deux sortes d'illusion ainsi qu'on le fait sur toutes nos scènes que nous pourrions obtenir un spectacle homogène et artistique¹.

Comme susdit, la place la plus importante, selon le scénographe, doit être donnée à l'acteur qui créera une meilleure illusion que celle que pourrait produire un décor peint. Son idée était de construire un espace en trois dimensions, à partir de formes géométriques simples (cubes, plots, marches, etc.), pour contraindre le naturalisme et l'illusion, ce qui constitue une véritable révolution scénographique, opérant un rapprochement entre l'espace scénique et l'espace spectaculaire (scène et salle).

De son côté, Edward Gordon Craig, metteur en scène et théoricien anglais, rompt avec le naturalisme en révélant l'invisible. Pour lui, le théâtre est l'art du mouvement dans un espace symbolique basé sur l'harmonie, la couleur, les jeux d'ombres, les lumières, etc. (**Figure 5**).

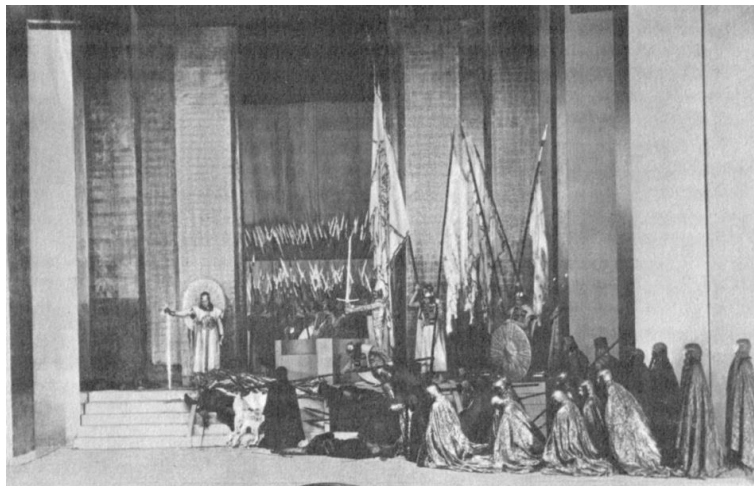


Figure 5 : *Hamlet* d'Edward Gordon Craig, 1912

¹ Adolphe Appia, « Comment réformer notre mise en scène ? », *Œuvres complètes (1895-1905)*, édition élaborée et commentée par Marie Louise Bablet-Hahn, vol. II, Montreux (Suisse), 1983, p. 347.

Selon Craig, la scène doit présenter un ensemble d'éléments cohérents qui élaborent un décor invitant au voyage avec ses différents niveaux, ses couleurs, ses formes, mais aussi en raison de sa capacité à donner à l'acteur plusieurs possibilités de jeu, et jusqu'à devenir un dieu « qui complète ce qui est incomplet¹ ». En parlant de l'œuvre de ce scénographe, Estelle Rivier déclare :

L'idéal esthétique de Craig part de ce principe : l'œuvre doit se suffire à elle-même, être une œuvre d'art à part entière, pure, dont les composantes rythmiques (accessoires, décors mobiles, musique, éclairage et corps du comédien) doivent s'entremêler de sorte que la scène soit un lieu à voir, à admirer en raison de la magie représentative qu'elle dégage.²

La scénographie de Craig ne cherche pas à reproduire la réalité, parce qu'elle entend pousser le spectateur à imaginer, chercher ou à se poser des questions. Le fait de se limiter à des paravents, à quelques accessoires élémentaires et à de la lumière représente « l'idéal esthétique » de Craig, parce qu'il est propre à susciter l'imagination et l'intérêt du public.

Adolphe Appia et Edward Gordon Craig fondent tous deux leurs travaux sur l'espace et la présence du corps dans cet espace, en rejetant les traditionnelles notions de décor et de décoration, jugées plus appropriées au domaine de la peinture. La scénographie contemporaine prend ses racines dans ces idées qui ont révolutionné la vision de l'espace théâtral, au début du XX^e siècle. Jacques Copeau, par exemple, propose un retour à la scène dépouillée ou vierge, qui laisse le libre arbitre au mouvement et au jeu d'acteur, une scène notamment vide de toute machinerie. Il redonne ainsi au théâtre sa grandeur, et la simplicité du « tréteau nu ».

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, le théâtre a connu un éclatement de ses frontières, notamment lorsqu'il intègre des lieux non théâtraux : les friches industrielles – la Cartoucherie de Vincennes avec Ariane Mnouchkine, par exemple (**figure 6**) –, ou les hangars, les églises, les rues et les places publiques.

¹ Edward Gordon Craig, « Les artistes du théâtre de l'avenir », *De l'Art du théâtre*, préface de Monique Borie et Georges Banu ; suivi de « Souvenirs de Craig », entretiens avec Peter Brook et Natasha Parry, Circé, Collection « Penser le théâtre », France, 24/04/1999, p.220.

² Estelle Rivier, *L'Espace scénographique dans les mises en scène des pièces de William Shakespeare au vingtième siècle*, éd. Peter Lang, Berne, 2006, p. 96.

Le scénographe pense alors l'espace en relation avec l'auditoire¹. Le théâtre à l'Italienne est réexaminé, afin de parvenir à une intégration de cette nouvelle science qu'est la scénographie, et de rapprocher la scène et la salle. Selon Anne Surgers, cela peut même aller encore plus loin :

Le public est presque passé de l'autre côté de l'image [...] Tout se passe comme si, à la fin du XXe siècle, nous étions insensiblement passés de l'autre côté de l'image, ou comme si le support de la représentation avait perdu son rôle et sa fonction de frontière. La perspective perd son statut de code de représentation, le vraisemblable est en passe de devenir le vrai, la réalité... virtuelle et le virtuel... la réalité².



Figure 6 : *Tambours sur la digue*, Théâtre de Soleil, 1999. © Michèle Laurent

Ainsi, dans *Tambours sur la digue* (1999), Ariane Mnouchkine a supprimé tout décor vertical pour le remplacer par un univers scénique à l'« horizontale », qui fonctionne comme une sorte de socle ou d'estrade pour l'évolution des acteurs. Il n'existe ici aucun effet de perspective (la toile de fond de scène ferme l'horizon), de même qu'aucun obstacle ne s'oppose aux mouvements de l'acteur, et au regard attentionné du spectateur, submergé par une scène uniquement chargée des corps et des voix.

¹ Cette photographie vient du site <https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/la-galerie-multimedia/en-images/spectacles>, consulté le 05 mai 2018.

² Anne Surgers, *Scénographies du théâtre occidental, op. cit.*, p. 70.

Ainsi, la fonction du décor s'affirme comme un élément constitutif de la représentation, au même titre que le texte et la mise en scène. On sait que la tâche du scénographe consiste à composer, dans tous types d'espace, des signes qui soient en rapport avec l'interprétation textuelle et gestuelle de l'acteur, en proposant une interprétation symbolique qui ne freine pas le rapport entre le spectateur et la scène. Pour Jean Chollet, « L'espace scénique est le lieu magique qui circonscrit le temps et l'espace théâtral ; il devient l'extraterritorialité de l'imaginaire, lieu où l'imaginaire du spectateur peut se promener en toute liberté¹ ».

Il reste que, dans l'industrie du spectacle moderne, le métier de scénographe requiert beaucoup de professionnalisme, et que celui-ci est spécifique au domaine dans lequel il exerce ses fonctions : théâtre, télévision, cinéma ou exposition. Ces qualités doivent aujourd'hui correspondre aux exigences techniques et technologiques.

Il y a encore vingt ans, le scénographe pouvait encore être considéré comme un artiste, distrait et bohème. Aujourd'hui, on demande à celui qui est le concepteur des décors, pour un spectacle ou pour un film, d'avoir aussi une mentalité de manager. À travers le choix de ses collaborateurs, la direction du personnel technique, l'organisation des appels d'offre entre les ateliers de décoration et la gestion des moyens financiers².

Le scénographe doit en effet développer ces compétences – conception et réalisation des décors de théâtre ou de cinéma ; et gestion des collaborateurs, du personnel technique et des appels d'offre – afin de pouvoir réaliser de multiples tâches. Son travail prend donc de plus en plus d'ampleur, et dépasse de loin les limites de la conception et de la construction, pour atteindre parfois le domaine propre du « manager ». Cette évolution est principalement due à deux raisons : la première est la formation qu'ont pu suivre les scénographes ces dernières années ; la seconde tient à l'évolution des besoins d'un côté (théâtre, cinéma, télévision), ainsi que des techniques et technologies utilisées, de l'autre.

¹ Jean Chollet, *André Acquart-architecte de l'éphémère*, Actes Sud beaux-Arts, Hors Collection, Paris, septembre 2006, p. 15.

² Lori Renato, *Le Métier de scénographe, au cinéma, au théâtre et à la télévision*, traduit par Sarah Bruchez, éd. Gremese, Rome (Italie), 2006, p. 7.

3. Le statut de la scénographie dans les travaux des chercheurs tunisiens :

Le terme de « scénographie » prend la place de celui de « décor » à la veille de la deuxième moitié du XX^e siècle. Dans son *Traité de scénographie* datant de 1943, Pierre Sonrel donne au mot « scénographie » son sens théâtral. Une décennie plus tard, en 1954, Camille Demangeat¹ fonde un bureau d'études scénographiques dans le but d'équiper les théâtres. À Prague et à la même année, le premier laboratoire scénographique a été créé et fut rattaché au Théâtre National, sous la direction de Miroslav Kouril², et qui devint à partir de 1963 un institut de scénographie.

De leur côté, les artistes tunisiens n'ont commencé à utiliser les termes « scénographe » et « metteur en scène » qu'à partir des années 1960. Cette date clé marque aussi l'utilisation de ces termes en Europe. Comme l'indique Romain Fohr, « C'est dans la seconde moitié du vingtième siècle que se sont posées des questions quant à l'héritage des artistes décorateurs qui ont vu à la fois la naissance du metteur en scène et celle du scénographe. Ces deux nouvelles disciplines ont transformé à la fois l'œuvre et ses concepteurs³ ».

Sur le vieux continent, jusqu'à cette période, ces appellations n'étaient pas encore utilisées, et on désignait comme « régisseur » celui qui faisant office de metteur en scène (en Tunisie, le directeur de la troupe), et comme « décorateur » celui qui faisait le travail du scénographe (en Tunisie, le directeur artistique). C'est notamment avec Denis Bablet, chercheur dans le domaine de la scénographie, qu'on a vu apparaître la critique de ces termes anciens, ce dernier

¹ Camille Démangeât, décoratrice et scénographe française (date de naissance inconnue) morte en 1985, elle a conçu et fabriqué des décors pour *Électre*, *Dom Juan*, *L'École des femmes*, etc., pour des metteurs en scène comme Jean Vilar, Louis Jouvet et Georges Wilson.

² Miroslav Kouril, scénographe et décorateur tchèque (1911-1975) qui a fondé le premier laboratoire de scénographie, qui deviendra plus tard un institut, avec le succès de Frantisek Troster et Josef Svoboda à la biennale de Sao Paolo, en concevant une manifestation dédiée à la scénographie.

³ Romain Fohr, *Yannis Kokkos, scénographe et / ou metteur en scène*, thèse de doctorat sous la direction de Jean-François Dusigne, Université Picardie-Jules Verne, 2008, p. 16.

affirmant haut et fort : « Le terme *décor de théâtre* nous semble périmé¹ », tout en précisant qu'il serait « plus utile de constater que le terme décor recouvr[ait] une réalité qui ne correspond plus exactement à sa signification² ».

Lorsque l'on fait des recherches dans les anciens journaux tunisiens d'après l'Indépendance (1956), on constate que deux essais de définition de la mise en scène et de la fonction du metteur en scène se font face, et sont l'œuvre de quelques hommes de théâtre. Le premier point de vue est celui de Hamadi El Jaziri³ qui déclarait en 1960 :

le metteur en scène est le poète de l'acte dramatique et [...] on ne peut, en aucun cas, le considérer comme organisateur de paysages ou éclairagiste. Dans *L'École des femmes* de Molière, par exemple, le metteur en scène n'avait pas toute la liberté (d'imaginer une scène) mais juste celle de présenter son point de vue et sa compréhension du texte. La mise en scène, quant à elle, est née de la compréhension du texte et de l'analyse de son sens psychologique et théâtral⁴.

Cette définition de la mise en scène et de la fonction du metteur en scène montre que la connaissance de l'homme de théâtre tunisien est encore un peu restreinte, mais cela reflète aussi une étape embryonnaire de la recherche dans ce domaine, même dans le monde occidental. Il y a encore beaucoup d'hésitation et de flou autour des limites de la fonction du metteur en scène. Néanmoins, en parlant de la liberté limitée de l'adaptation d'un texte dramatique, Hamadi El Jaziri commet en effet une erreur, car le metteur en scène est l'auteur du texte scénique créé à partir du texte dramatique. Il possède et limite tous les sens de la compréhension du texte « joué » sur scène.

Dans le même journal, Hassan Zmerli écrivait pour sa part que :

¹ Denis Bablet, *Questions d'esthétique théâtrale*, t. 13, fascicule 1, Librairie Philosophique, Paris, janvier-mars 1960, p. 124.

² *Ibid.*

³ Hamadi El Jaziri, artiste polyvalent et journaliste tunisien (1926-1987) qui fit des études d'art dramatique à Paris pendant quatre ans, et obtint diverses distinctions comme la médaille d'or en comédie, et la médaille d'argent en tragédie. De retour en Tunisie, il fut promu le premier directeur de la Troupe Dramatique de la Ville de Tunis, le 28 juillet 1953. Il quitta par la suite ce poste pour fonder la Troupe Dramatique Musicale Nationale et Populaire. Il composa de nombreuses chansons, et interpréta à la télévision plusieurs rôles dans des feuilletons et séries, dont *Ifhemni* (*Comprends-moi*) qui rencontra un franc succès.

⁴ Hamadi El Jaziri, « Masrahouna » (notre théâtre), journal *Al Masrah* (le théâtre), n° 2, juin 1960, éd. L'Association des Anciens de l'École de l'Animation Arabe en Tunisie. Traduction personnelle.

le metteur en scène était celui qui donnait vie au texte, car le scénario était écrit pour être dit et non pour être lu. De ce fait, le metteur en scène crée, à partir du texte, des images vivantes et des scènes remplies de personnages qui parlent, qui bougent et qui se déplacent sur scène. En réalité, le dramaturge donne des idées, quant au metteur en scène, il leur souffle de son âme et leur donne la vie¹.

Dans sa définition de la mise en scène, nous notons qu'Hassan Zmerli a des connaissances ou des références plus développées. En affirmant que le metteur en scène « donnait vie » ou « crée [...] des images vivantes et des scènes », il se rapproche de la définition reconnue à notre époque. Selon lui, le metteur en scène est le créateur absolu du texte ou de la matière scénique, parce qu'il convertit les mots et les idées du dramaturge en espaces et en personnages vivants qui « bougent et se déplacent sur scène ». Cette dernière citation montre qu'il y a eu une évolution des connaissances et savoir-faire de l'homme de théâtre tunisien.

De son côté, Mahmoud Bourguiba, critique théâtral au journal *El Wazir (Le Ministre)*, est considéré comme l'un des pionniers qui, en critiquant le théâtre tel que pratiqué en Tunisie, et en suivant de près les troupes de son époque, s'est intéressé à la mise en scène et au décor. Sans donner beaucoup de détails, le critique a cependant dénoncé, dès 1929, le fait d'utiliser le même décor dans différentes scènes de *Majnoun Leila*, l'une des pièces les plus jouées dans le monde arabe au début du XX^e siècle. Selon ce critique, le metteur en scène Béchir El Metheni a utilisé le même décor pour présenter différents espaces et situations, ce qui représente selon lui une erreur et une source de confusion : « [...] si nous observons les scènes, nous restons émus car comment peut-on expliquer l'utilisation de la même scène quatre fois pour présenter différents lieux et différentes scènes² ». Nous constatons, par exemple

que la scène du « paysage de forêt » qu'on a vue en regardant la scène du désert de Nadjd (Sahara Nadjd) est la même dans la vallée des villages (Waadi El Koura) avec des modifications minimales, elle se répète aussi à Berrimet Al Yamama où le personnage Kais est informé du décès de sa mère. Enfin, nous retrouvons la même

¹ Hassan Zmerli, *Compte rendu de la première rencontre des artistes tunisiens du 29 octobre 1960*, journal *Al Masrah* (le théâtre), n° 4, octobre 1960, éd. L'Association des Anciens de l'École de l'Animation Arabe en Tunisie. Traduction personnelle.

² Mahmoud Bourguiba, « *Majnoun Leila* », *El Wazir*, 10 janvier 1929.

scène dans un autre lieu, « la montagne de Noubad » (Jabal Al Noubad) tout en rajoutant au décor la tombe de Leila¹.

Si l'on se demande pourquoi le metteur en scène a choisi d'utiliser le même décor pour présenter plusieurs lieux de natures différentes, nous n'avons qu'une seule réponse paraissant logique : l'artiste a imaginé qu'il existait une certaine ressemblance entre les lieux. Mais force est de constater que Béchir El Metheni, le metteur en scène, manque de connaissances en mise en scène, et qu'il s'est essentiellement centré sur le texte et le jeu d'acteur, en oubliant la vie du plateau et la scénographie, ou alors, et c'est la seconde explication, il manquait de moyens financiers et d'un véritable espace scénique pour fabriquer et mettre en place des décors adaptés à la pièce.

Malgré l'importance et l'évolution de la mise en scène, qu'il faut quand même reconnaître dans ce spectacle, Hassan Zmerli remarque encore d'autres faiblesses en donnant l'exemple précis d'une scène :

Prenons l'exemple du Trône de « Abd El Malik » et constatons qu'au lieu d'être à l'avant-scène face au public, il avait été placé dans un angle du plateau, de sorte que, lorsque le calife se présente entouré de ses ministres, les spectateurs ne peuvent pas voir toute la scène qui reste à demi cachée. D'autre part, l'éclairage utilisé est inapproprié et ne respecte pas l'aspect historique du scénario. En effet, le metteur en scène aurait dû, pour donner de la crédibilité à l'action, choisir entre l'utilisation de bougies ou de lampes à huile, ou opter pour l'utilisation de caches en vue d'adoucir l'éclairage électrique, pour qu'on puisse l'assimiler à l'éclairage de l'époque qu'il représente².

Ces faiblesses sur le plan des connaissances historiques, et le manque de maîtrise des techniques et des règles de mise en scène, d'installation du décor et des mouvements d'acteurs peuvent générer des erreurs considérables, et causer le mauvais déroulement du spectacle, ce qui peut, par la suite, gêner le spectateur.

Pour citer un autre exemple de critique théâtrale des années 1960, mentionnons Hamadi El Jaziri qui, dans un article intitulé « Le théâtre et ses parties », et publié dans le journal *Al Masrah* (Le théâtre) en juin 1960, a évoqué les différentes

¹ Mohamed Messaoud Driss, Hafedh Djedidi, *Les Débuts de la critique théâtrale en Tunisie d'après les essais de Bourguiba, El Jaziri et Bousnina*, L'ISAD et SAHAR éditions, Tunis, mars 2011, p. 65. Traduction personnelle.

² *Ibid.*, p. 67. Traduction personnelle.

parties du lieu théâtral en Tunisie et dans le monde. Il a, ainsi, défini trois types d'espaces :

- Le premier est le lieu du spectacle, qu'il estimait devoir être plus ou moins cubique, en précisant que ce lieu doit avoir comme dimension 15 m × 15 m × 15 m.
- Le deuxième est l'espace scénique (le plateau), qui doit avoir de 15 à 20 mètres de longueur, de 15 à 30 mètres de largeur, et 25 mètres de hauteur.
- Le troisième espace est dédié à l'administration, et comprend également les coulisses et les magasins de costumes et de décors.

Il propose, par la suite, de partager le lieu scénique en plusieurs sous-espaces. Le premier est la fosse d'orchestre, ensuite la rampe où se trouve le souffleur¹. Il a déterminé l'emplacement de l'éclairage, son organisation (le classement des couleurs pour la lumière, et la distance entre elles), il donne l'origine du mot proscénium et sa définition, et indique enfin le type de rideaux nécessaires aux différentes scènes allemandes, françaises, italiennes et grecques.

Après s'être occupé de la scène, Hamadi El Jaziri s'est occupé des accessoires, en étudiant les différents types d'accessoires et leur utilité. Il les partage en deux catégories : les accessoires solides, comme les châssis et les glissières ; et les accessoires souples et légers, comme les rideaux, les parois peintes, etc. En parlant des fonctions des différents accessoires, il a défini les châssis comme des cadres en bois qui présentent la continuité du paysage et du décor.

Les recherches menées par Hamadi El Jaziri dévoilent une certaine maturité chez l'homme de théâtre tunisien dans son rapport au théâtre, et surtout avec la scène. Elles marquent le passage d'un stade primitif, qui se limite à la répétition et à la reproduction, au stade de la compréhension et de la production, selon une ligne qui respecte, d'un côté, les règles de la production théâtrale reconnues mondialement, et de l'autre, la volonté du Tunisien de s'exprimer librement et

¹ Patrice Pavis, dans son *Dictionnaire du théâtre* (Armand Colin, 2005, Paris, p. 333), définit le souffleur comme suit : « Le souffleur, ou la souffleuse, aide les comédiens en difficulté, en parlant sur le souffle, en articulant bien, mais sans crier, depuis la coulisse ou le trou ». Cette fonction qui est apparue au XVIII^e siècle est en voie de disparition. Pavis poursuit : « elle n'existe plus, de manière institutionnelle, qu'à la Comédie Française peut-être à cause de l'abandon du système de l'alternance et des scènes à l'italienne ».

d'évoquer des sujets et des thèmes qui concernent les besoins du spectateur tunisien.

Les recherches dans ce domaine n'ont cessé de se développer ces dernières années. En interrogeant quelques hommes de théâtre contemporains, nous avons constaté que la scénographie, même dans sa définition, rejoint les définitions connues dans le monde de l'art. Hafedh Djedidi¹, par exemple, définit la scénographie comme :

l'ameublement de la scène, de manière à répondre aux besoins d'une pièce, c'est-à-dire d'une situation dramatique développée en action au besoin d'un lieu référentiel. La scénographie est censée répondre à ces besoins, recréer le référent culturel et spatial de l'action dramatique véhiculée par la pièce. Donc, elle intervient non pas seulement à la création du décor mais aussi à la conception de l'éclairage, de costumes, le mariage de costumes avec les couleurs de l'éclairage, etc.².

En tant que professeur, Hafedh Djedidi donne à la scénographie la définition d'un chercheur spécialisé dans le domaine du théâtre, c'est-à-dire la définition académique d'un fait artistique, qui traduit une réflexion de longue haleine. À cela s'ajoute une expérience de plusieurs années de suivi et de direction de travaux d'amateurs et de jeunes professionnels dans des troupes locales, ainsi que la fréquentation de plusieurs hommes et femmes spécialistes de ce domaine artistique dans le monde entier.

En Tunisie, la recherche dans le domaine scénographique a atteint un niveau de maturation, notamment depuis l'apparition des écoles d'art dans tout le pays. Cette maturation est également due à l'organisation de manifestations scientifiques, ou aux publications en revues ou magazines spécialisés. Il reste que, de son côté, le metteur en scène tunisien Fadhel Jaïbi parle de la scénographie comme suit, et que son approche est beaucoup plus évasive ou immatérielle :

¹ Hafedh Djedidi, est un dramaturge, écrivain bilingue et metteur en scène tunisien. Né à Hammam-Sousse le 30 juin 1954, ancien élève de l'École Normale Supérieure de Tunis, il a fait ses premières armes au sein de l'AJT (Jeunesse théâtrale de Hammam-Sousse). Riche d'une mémoire visuelle des théâtres du monde (France, Canada, Espagne, Belgique, Allemagne, Malte, Hollande, Ukraine, Roumanie, Egypte, Maroc), il mène, entre écriture et mise en scène, une action qui a pour champ de prédilection l'espace. Avec ses étudiants qui sont aussi ses complices, il tente de conjuguer son imaginaire à d'autres. Source : <http://djedidihafedh.prog.fr/>, consultée le 5 juin 2014.

² Annexe 1, p. 10, interview avec *Hafedh Djedidi*, Tunisie, lundi 25 mai 2014.

Je n'ai pas de définition dans l'absolu et je me méfie des formules toutes faites, ça nous engage, ça nous réduit, ça obstrue l'horizon. On s'amuse avec Kais Rostom, qui relaie Fadhel Jaziri dans mon parcours, car c'est avec lui que je travaille corps à corps, depuis vingt-cinq ans, mes pièces ici et ailleurs. Tous les deux, nous avons une définition commune « la meilleure scénographie est celle qui ne se voit pas ». Et j'ai pris, avant de le formuler faits et causes pour cette dimension de l'invisible qui devient visible, du rien qui devient quelque chose¹.

Nous retiendrons la différence qui existe entre la définition de Djedidi et celle de Jaïbi. La première est ouverte sur toutes les formes de recherches, et sur la constante évolution de toute pratique artistique. La seconde est liée à une pratique et à un fait bien précis qui change d'une création à une autre. Cette différence est, certes, une forme de complicité entre un chercheur chevronné et un praticien très impliqué. Le théâtre tunisien, cet enfant né d'un mariage hybride entre l'Occident et l'Orient, a su profiter de cette hétérogénéité pour consolider son infiltration dans la société tunisienne, jusqu'à devenir l'une des formes les plus apparentes de sa liberté d'expression. Mais il l'a également fait pour devenir un exemple de réussite du théâtre arabe et tunisien dans le monde entier.

II. Pratiques de la scénographie dans le théâtre tunisien

Nous examinerons, dans ce chapitre, le contexte de la découverte de la scénographie par les Tunisiens, en suivant son évolution jusqu'à nos jours. Nous citerons, par la suite, quelques exemples d'édifices théâtraux construits soit par les Romains, soit par les colonisateurs, soit par les Tunisiens après l'Indépendance du pays. Nous terminerons par l'analyse de spectacles qui ont tous été écrits, mis en scène et joués par des Tunisiens, au cours de périodes bien précises, tout en expliquant, à chaque fois, quelles ont été les raisons de notre choix.

¹ Annexe 1, p. 14, interview avec *Fadhel Jaïbi*, Tunisie, vendredi 30 mai 2014.

1. Écrire sur la scénographie : contexte d'apparition et d'évolution

Dans sa thèse de doctorat sur *Yannis Kokkos, scénographe et/ou metteur en scène*, Romain Fohr insiste sur le contexte très particulier de l'apparition de la scénographie, en Europe, dans les années 1970 :

La mutation esthétique a-t-elle été liée à la remise en cause des principes brechtiens ? En France ou en Europe, le renouvellement se produisit en effet à la fin des années soixante – début des années soixante-dix. Cette remise en cause générale donna lieu à une succession de velléités esthétiques à partir de 1970, période où précisément le terme de scénographie est apparu dans les programmes de théâtre... Si le terme scénographie est apparu au seizième siècle, c'est seulement au vingtième siècle que le mot scénographe finit par remplacer celui de décorateur au théâtre¹.

La « mutation esthétique » de cet art a eu des influences qui ont dépassé l'aire occidentale pour atteindre d'autres pays comme la Tunisie, étant donné que plusieurs Tunisiens ont assisté aux événements de mai 68, ou ont été influencés par ceux et celles qui ont vécu cet événement. De ce fait, la période d'apparition de la scénographie, dans les programmes de formation théâtrale, en occident, est aussi la période de sa découverte par les Tunisiens, mais seulement comme une pratique, et non dans le cadre d'une formation.

Avec l'arrivée d'Ali Ben Ayed comme directeur de la Troupe de la Ville de Tunis, au début des années soixante, la scène théâtrale tunisienne a accueilli la première scénographie au sens occidental du terme². Avant cet homme de théâtre, les metteurs en scène tunisiens se contentaient de quelques espaces figuratifs, comme par exemple, la reproduction des lieux intérieurs ou extérieurs, ou bien avec d'imposants décors quand il s'agissait de l'adaptation d'un texte du répertoire mondial. Mais de quelle scénographie parlons-nous exactement ? Y a-t-il en Tunisie une école ou un courant artistique bien précis permettant d'élaborer une scénographie ? Autrement dit, y a-t-il une forme d'invention ou même de personnalisation de cet art ?

¹ Romain Fohr, *Yannis Kokkos, scénographe et/ou metteur en scène*, thèse de doctorat sous la direction de Jean-François Dusigne, université de Picardie-Jules Verne, Amiens, 2008.

² Nous parlerons, de manière plus approfondie, d'Ali Ben Ayed et de son spectacle *Mourad III*, dans le chapitre « Quel changement pour la scénographie après le discours de Bourguiba de 1962 à 1987 ? ».

Ce sont les questions concernant la scénographie que nous souhaitons ici poser. Il ne s'agit évidemment pas d'élaborer une encyclopédie sur cette discipline, car nous n'en aurions pas les moyens, mais plutôt de présenter les courants esthétiques les plus marquants, et les événements artistiques qui ont influé sur l'apparition et l'évolution de la scénographie en Tunisie. Ce choix, forcément restreint, peut tout de même donner la mesure de l'émergence de la scénographie dans ce pays.

Dès la fin de la première guerre mondiale, le théâtre tunisien s'imposa comme un genre majeur, et tenta notamment de dépasser l'amateurisme pour accéder au domaine professionnel ou institutionnel. En 1928, Ali Ben Kamla avait fait en sorte d'offrir une infrastructure théâtrale, en mobilisant sa propre salle du lieu-dit *Le Passage*, située au centre de Tunis, où des sketches étaient présentés entre les projections cinématographiques. D'éminents personnages investirent alors le théâtre pendant cette période, citons par exemple Mohamed Lahbib, Hassen Zmerli, Mohamed Bourguiba ou Abdelaziz El Agrebi.

Selon Hafedh Djedidi, « C'est de cette époque aussi que datent les spécialisations, notamment en matière de scénographie, de décors, des habits, jeux de lumière, facéties, mimiques, diction, direction d'acteurs, formation des comédiens et techniciens du spectacle¹ ». On peut donc penser que le théâtre était alors en train de se développer comme une discipline artistique à part entière.

Et pourtant, à propos des débuts de la scénographie, Hafedh Djedidi a pu déclarer qu'elle a d'abord été quasiment inexistante, en la qualifiant même de « bricolage », ce qu'il explique ainsi :

Au départ, en Tunisie, on ne peut pas parler de scénographie mais de bricolage. Il n'y avait pas de formation ciblée, comme il n'y avait pas de formation de costumiers ni des metteurs en scène, etc. C'est avec la Troupe de la Ville de Tunis, en 1954, que les premières recherches ont été engagées, mais on sait que ce n'est pratiquement qu'au niveau du théâtre figuratif, c'est-à-dire de la reproduction d'intérieur.²

On constate donc que ce qui manque cruellement est la formation aux métiers des arts du spectacle, et du théâtre en particulier. Quoi qu'il en soit, si l'on se réfère à

¹ Hafedh Djedidi, « Le Théâtre arabe au miroir de lui-même et son contact avec les créations des deux rives de méditerranée », *Horizons Maghrébins. Le droit à la mémoire*, n° 58, 2008, p. 106.

² Annexe 1, p. 10, Hafedh Djedidi, interview, *op. cit.*

différents témoignages d'hommes de théâtre, l'année 1954 se présente comme une année charnière pour les débuts de la scénographie. Mais il reste à savoir de quel type de scénographie il s'agit, car, comme nous le savons, cette discipline ne se limite pas à la construction de décors, elle s'élabore à partir de tous les gestes qui contribuent à l'occupation de la scène.

On peut donc considérer que la scénographie a commencé avec le geste ou le mot du premier acteur tunisien qui est monté sur scène, en 1908. Même si nous manquons, jusqu'à présent, des documents nécessaires pour justifier nos dires, nous allons néanmoins nous intéresser aux faits des premiers artistes qui ont donné vie à une scène, dans la rue, sur des tréteaux ou dans des théâtres bâtis, etc., et nous montrerons que l'homme de théâtre tunisien a, en réalité, commencé à faire de la scénographie bien avant l'année 1954.

2. Les lieux du théâtre en Tunisie

Notre approche de la scénographie doit avant tout passer par l'étude des lieux théâtraux, et plus particulièrement des lieux scéniques qui existent en Tunisie. En parlant des « espaces de représentation » théâtrale, Hafedh Djedidi affirme que « l'Histoire du théâtre tunisien [...] aurait en fait traversé tous les espaces » :

du hangar au théâtre italien, aux vieux théâtres de plein air de Carthage et de Dougga, en passant par d'autres espaces insoupçonnés reconvertis en théâtre de fortune comme les huileries, les anciennes églises et jusqu'à la Cathédrale de Carthage. Il aura même connu en pleines années soixante les tréteaux des premiers festivals d'été dressés dans les cours des Ribats (kasbah ou forteresses de l'époque aghlabide)¹.

Dans les paragraphes qui suivent, nous esquisserons une topographie de ces lieux depuis l'époque romaine jusqu'à nos jours.

Dans la mesure où notre étude concerne la scénographie, nous avons choisi de l'étudier dans des lieux fermés, autrement dit dans les théâtres bâtis. De ce fait, nous ne parlerons pas de spectacles joués hors les murs, non par négligence ou par désintérêt, mais pour limiter notre étude, et parce qu'il ne s'agit pas des mêmes

¹ Hafedh Djedidi, « Espaces et claviers de l'expression théâtrale en Tunisie », in Anna Paola Soncini Fratta, *Inter Francophonies - Mélanges*, Revue des littératures et des cultures d'expression française, Paris, 2010, p. 8.

enjeux sur le plan scénographique. Ainsi, nous constatons qu'il existe quatre types de lieux pour le théâtre en Tunisie : les théâtres romains, auparavant cités ; les théâtres à l'italienne, comme le théâtre municipal de Tunis, ou la Maison de la Culture d'Ibn Rachik ; mais encore les théâtres ou salles multifonctionnelles, tel l'Espace El Hamra ; et enfin les « abris », qui, même s'ils ne font pas partie des théâtres, jouent un rôle important dans le réseau des infrastructures, notamment dans le cadre de la décentralisation théâtrale. Dans ces cas, ce n'est pas tant l'architecture qui nous intéresse, mais la scénographie engendrée pour la réalisation des spectacles.

En effet, le lieu théâtral existe depuis l'ère romaine, et nous pouvons citer trois exemples : le théâtre romain de Carthage¹ (**figure 7**) ; le théâtre de Dougga² (**figure 8**) ; et l'amphithéâtre d'El Jem³ (**figure 9**). Ces trois monuments, et plusieurs autres situés dans presque tout le pays, furent donc construits dès l'Antiquité. Pour des raisons techniques essentiellement liées à la ressemblance entre les deux premiers lieux (Carthage et Dougga), nous analyserons leurs caractéristiques simultanément, pour terminer par l'étude de l'amphithéâtre d'El Jem.

Nous citerons, par la suite, des lieux modernes et contemporains, comme le Théâtre Municipal de Tunis, le théâtre *El Hamra*, la Maison de la Culture *Ibn Rachik*, ainsi que « d'autres espaces insoupçonnés reconvertis en théâtre », pour citer Hafedh Djedidi. L'un de ces lieux, qui est la cathédrale de Saint-Louis à Carthage, sera plus précisément étudié dans le chapitre consacré à l'analyse du spectacle *Arab*.

Les deux théâtres de Carthage et de Dougga ont approximativement été construits à la même époque par les Romains. Les gradins de ces deux

¹ Le Théâtre romain de Carthage a été édifié au II^e siècle de notre ère, avec une capacité d'accueil à situer entre 8000 et 10000 spectateurs. Il accueille, depuis 1964, diverses manifestations comme les Journées Théâtrales de Carthage où se produisent les troupes théâtrales du monde entier, ainsi que les plus grandes vedettes de la chanson.

² Le Théâtre de Dougga a été construit en 169 sur un site de 70 hectares à Téboursouk, au nord-ouest de la Tunisie. Ce théâtre peut accueillir jusqu'à 3500 spectateurs. Le site est classé sur la liste du patrimoine mondial par l'UNESCO depuis 1997.

³ L'amphithéâtre d'El Jem, également appelé Colisée de Thysdrus, est situé dans l'actuelle ville El Jem. Ayant probablement été construit vers le premier tiers du III^e siècle, il peut accueillir jusqu'à 27000 spectateurs, et est classé sur la liste du patrimoine mondial depuis 1979.

monuments, qui ont une forme semi-circulaire, sont adossés à une colline. L'archéologue français Louis Carton¹ explique que la disposition des gradins du théâtre de Dougga ainsi :

Le théâtre de Dougga est situé à l'extrémité de la ville antique. Le milieu des gradins regarde exactement vers le sud-sud-ouest. Cette exposition, contraire aux règles indiquées par Vitruve, s'explique par la position de la cité, construite sur une montagne coupée à pic au nord. Une telle dérogation était d'autant plus inévitable ici que les gradins, au lieu d'être supportés par une série de vomitoria revêtus extérieurement d'un portique, reposant à la manière de la plupart des théâtres grecs et de beaucoup de théâtres romains sur les flancs de la montagne².

Les soixante-dix hectares, remarquablement intacts, représentent la ville romaine de Dougga. Entre son Capitole, son mausolée, ses temples, etc., les traces du passé sont – littéralement – gravées dans la roche. En traversant les ruelles, on ne peut s'empêcher d'imaginer les habitants de cette prestigieuse ville sortir des Thermes pour aller au Mausolée, au forum, ou simplement dans leurs demeures. Quel meilleur endroit pour représenter cet imaginaire que le théâtre de Dougga ? Construit sur une colline, il offre une vue d'ensemble aux spectateurs, si bien qu'il n'y a nul besoin de décor, car le cadre et la nature se suffisent à eux-mêmes. Dans cet espace où chaque civilisation a laissé sa trace³, le théâtre offre une relation directe entre le fictif et le réel.

Pour accéder aux gradins, les spectateurs peuvent traverser la scène ou encore passer par le haut des gradins, puisque les dernières marches correspondant aux sièges sont accolées au sommet de la colline. Sous les gradins du théâtre de Carthage, les Romains ont creusé plusieurs tunnels pour protéger le bâtiment des

¹ Sur l'ordre de l'Académie des inspections et belles-lettres de l'Institut de France, Louis Carton a entamé, en 1891, des fouilles dans ce monument. L'exploration de cet édifice a été réalisée en plusieurs étapes, et a pris fin en 1903.

² Louis Carton, « Le théâtre romain de Dougga », in *Mémoires présentés par divers savants à l'Académie des inscriptions et belles-lettres de l'Institut de France*, pp. 79-191, première série, sujets divers d'érudition, t. II, 2^{ème} partie, France, 1904, pp. 93-94.

³ Nombreuses sont les civilisations qui ont laissé leurs traces dans cette région comme la civilisation Punique et la civilisation Romaine. La première, davantage connue sous le nom de civilisation Carthaginoise, a été fondée par les Phéniciens vers 814 avant J.-C. Elle a été connue comme l'une des plus grandes puissances commerciales. Elle a affronté Rome dans trois guerres connues sous le nom de *Guerres Puniques*, et a connu son apogée avec le grand chef d'armée Hannibal. Quant à la civilisation Romaine, elle s'est installée en Tunisie en 146 avant J.-C. après un grand assaut sanglant contre la principale ville rivale, Carthage. La Tunisie d'aujourd'hui a su garder la majeure partie des traces du passage des différentes civilisations qui enrichissent son patrimoine archéologique.

tremblements de terre, contrairement au théâtre de Dougga qui ne possède aucun tunnel. Cet accollement à une colline justifie leur forme demi-circulaire, parce que le relief ne permet pas de construire un théâtre selon une autre forme. De plus, il n'existe pas de séparation entre la scène et l'espace spectaculaire, ni de fosse, comme l'a remarqué L. Carton¹, si bien que les deux théâtres possèdent des scènes rectangulaires qui manquent de profondeur. Les deux lieux étaient en effet consacrés aux spectacles organisés pour fêter les dieux et les victoires des Romains, presque sans aucun recours au décor.



Figure 7 : Le Théâtre Romain de Carthage, ©source web



Figure 8 : Le théâtre de Dougga © Fathi Rached

¹ Pour L. Carton, « Il résulte de cette disposition que la personne qui regardait... voyait ce que faisaient les acteurs et au besoin pouvait leur parler, j'allais dire leur « souffler », qu'elle pouvait, en outre, communiquer avec les acteurs », *op. cit.*, p. 134.

L'amphithéâtre d'El Jem est complètement différent de ces deux premiers édifices, et les différences s'observent à deux niveaux : la première tient à l'architecture de l'édifice, et la seconde concerne son utilisation. El Jem est en effet un amphithéâtre bâti dans une plaine, sur trois étages. Il est l'un des plus grands amphithéâtres bâtis par les Romains, avec des dimensions externes de 148 m de longueur, 122 m de largeur et 36 m de hauteur. Quant à l'arène, elle mesure 65 m de longueur et 39 m de largeur, avec une capacité qui environne les 27000 places. Contrairement à d'autres amphithéâtres dont la construction est semi-enterrée¹, parce qu'il était plus facile de creuser le sol que de construire de hauts murs, El Jem a été construit au niveau du sol, ce qui a constitué un défi architectural colossal, à partir du grès de la région.

Concernant son utilisation, El Jem a accueilli, pendant deux siècles, des combats de gladiateurs, des courses de chars, des exhibitions d'animaux, des jeux d'acrobatie et du cirque. Par la suite, vers l'année 647, les Byzantins ont utilisé le monument pour se protéger des conquérants arabes, en réalisant quelques transformations : les Byzantins ont bouché les arcades du rez-de-chaussée². Plus tard, avec le développement de la ville, notamment à l'époque des Fatimides, fondateurs de la ville de Mehdiya³, les habitants de la ville ont utilisé les pierres de l'amphithéâtre pour la construction d'habitations, mais fort heureusement, le monument n'a pas été détruit. Depuis le début du XX^e siècle, des fouilles ont été menées. En 1993, des travaux de restauration ont été réalisés, et le monument a été ouvert au public en 1999. Actuellement, El Jem accueille le Festival International de la Musique Symphonique.

¹ Nous faisons référence à d'autres monuments comme l'amphithéâtre d'Oudhna (Uthina), situé dans le nord de la Tunisie. Ce monument est en partie creusé dans la colline, afin de diminuer le tonnage de matériaux à déplacer. Par sa taille, Oudhna est considéré comme le troisième plus grand amphithéâtre de Tunisie, après El Jem et Carthage.

² Pour de plus amples informations sur ce site archéologique, on peut se référer à l'ouvrage de Hedi Slim, Ammar Mahjoubi et Khaled, *Histoire de la Tunisie : l'Antiquité*, éd. Maisonneuve et Larose, Paris, 2003.

³ La ville d'El Jem fait partie du gouvernorat de l'actuelle ville de Mehdiya.



Figure 9 : L'amphithéâtre d'El Jem, © Fathi Rached

Depuis l'arrivée des Arabes, le pays n'a vu apparaître aucun monument dédié à l'art théâtral. Il faudra attendre l'arrivée des colonisateurs, à la fin de XIX^e siècle pour la construction de nouveaux théâtres. Les Français en ont construit plusieurs dans les villes où les grandes communautés de colons et d'Israélites se sont installées : ainsi, pour les théâtres municipaux de Tunis (**Figure 10**), Sousse, Bizerte et Sfax, ces théâtres avaient la forme de la boîte italienne. Dans le même style, nous retrouvons des lieux plus récents que sont les Maisons de la Culture, comme celle d'Ibn Rachik (**Figure 11**) à Tunis, et qui est installée dans un lieu qui s'appelait auparavant le Palais de Théâtre.

Le Théâtre Municipal de Tunis, autrefois appelé le Casino Municipal de Tunis, a été construit en 1902, et démoli en 1909 pour être reconstruit en 1911. La dernière restauration remonte à 2001, à l'occasion de son centenaire. Cet édifice est l'œuvre de l'architecte français Jean-Emile Resplandy, et sa construction a été financée par la municipalité de Tunis. Avec une jauge de 1350 places sur quatre niveaux, ce théâtre a accueilli des artistes comme Sarah Bernhardt, Salam Hegazy ou Ali Ben Ayed.



Figure 10 : Le Théâtre Municipal de Tunis, ©source web

Après l'Indépendance, et surtout à partir de 1965, la Tunisie vit apparaître une nouvelle forme de lieu théâtral s'inspirant de plusieurs expériences occidentales menées à partir de la diversité des lieux ou des non-lieux. L'État a, en effet, construit de grandes Maisons du Peuple et de la Culture, inspirées des expériences des pays communistes, ou de la politique culturelle de la France à l'époque d'André Malraux.

Comme nous le voyons sur l'illustration figurant ci-dessous, les spectateurs ont dans ces lieux la possibilité de voir un spectacle selon le même angle de vue, sans différence ni supériorité sociale des uns sur les autres. De fait, ces lieux ont été conçus sur un seul plateau qui rassemble tous les spectateurs.



Figure 11 : L'espace théâtral de la maison de la culture Ibn Rachik

Ces salles ont vu le jour pour donner suite à une politique de l'État, se servant du théâtre comme outil d'éducation du peuple et d'ouverture sur les autres cultures. Avec le temps malheureusement, elles ont perdu cette qualité, pour devenir un outil de propagande du Président et de son Parti unique, ce qui a poussé le public à les désertier. Interrogé sur les lieux théâtraux, Moez M'rabet répond de manière pessimiste :

Nous n'avons pas d'espace théâtral, sinon des Maisons de la Culture (en parlant de leur situation, mon interlocuteur me répond par un seul mot : une calamité), au début du théâtre tunisien il y avait des tentatives de subventions pour construire des théâtres, mais les projets restaient inachevés. Pour la majorité, c'étaient des projets de restitution des théâtres historiques à savoir Carthage, El Jem et Dougga. Je vous donne, par exemple, la cité de culture, dont, depuis dix ans passés, nous n'avons pas encore terminé la construction, à cause des problèmes de corruption, avec les politiques (de merde) qu'il y a derrière.¹

Ainsi, la volonté politique d'éducation par l'art d'après l'Indépendance n'a pu résister bien longtemps, ce qui s'explique par le changement des priorités de l'État, notamment avec le changement de pouvoir, et l'arrivée de Ben Ali à la tête du pays, après la destitution de Bourguiba en 1987. Si l'objectif premier de l'État visait à éduquer le peuple par le biais du théâtre, il s'est converti en une propagande du pouvoir élaborée à partir de ce même « outil ».

L'objectif a en effet totalement changé avec Ben Ali, ainsi que l'outil lui-même. Beaucoup moins cultivé que le président précédent, il n'a pas trouvé dans cet art un moyen efficace de propagande, ni pour sa politique, ni pour l'éducation. Le budget consacré à la culture, et surtout aux lieux de théâtre, a été diminué au point d'atteindre des sommes qui assuraient à peine le fonctionnement des lieux déjà existants. Nous notons qu'en dehors de la cité de la culture (dont la construction a duré 20 ans), et qui s'est achevée en 2017, quelques années après la révolution, aucun lieu de théâtre n'a été construit pendant les vingt-trois ans de présidence de Ben Ali, déchu en 2011, suite à la révolution tunisienne.

L'État a donc abandonné les hommes de théâtre à partir du moment où ils n'adhéraient plus à sa politique. Paradoxalement, ces mêmes hommes de théâtre ont commencé à chercher de nouveaux lieux, ou même des non-lieux, pour les

¹ Annexe 1, p. 2, Moez M'rabet, interview, Tunis, le 31 aout 2012.

convertir en espaces pouvant accueillir l'acte théâtral. Férus de démocratie culturelle et artistique, ces artistes ont mis tous leurs efforts pour assurer, dans différents lieux, les conditions adaptées au jeu et à l'expression libre. À titre d'exemples, citons les espaces El Teatro (**figure 12**), El Hamra (**figure 13**), ou encore l'expérience de la troupe du Nouveau Théâtre consistant à jouer le spectacle *Arab* dans l'église Saint-Louis de Carthage.



Figure 12 : L'espace théâtral d'El Teatro



Figure 13 : une vue de la scène du théâtre El Hamra

Avec des scènes, et souvent des espaces spectaculaires moins importants que les théâtres d'État, ces espaces privés ont cependant assuré la diffusion d'un théâtre nouveau, libéré des contraintes imposées aux artistes par le Pouvoir, lorsque ceux-ci souhaitaient bénéficier d'aides et de subventions. Les artistes-propriétaires de ces lieux ont cherché des financements auprès d'hommes d'affaires amoureux de cet art, de la société civile comme des associations, mais aussi en mettant en place des collaborations avec l'étranger, sans oublier leurs recettes et bénéfices récoltés en Tunisie et à l'étranger.

Ces lieux sont souvent multifonctionnels, ils comprennent une salle de théâtre, une salle de conférences ou de répétition, un espace d'exposition, une cafétéria et une bibliothèque, ou une simple salle de lecture. Cette politique de multiplication des fonctionnalités a permis d'assurer la continuité d'existence de ces lieux, en dehors des représentations, notamment avec leur ouverture à différents arts comme la musique et la peinture, mais aussi avec leur accueil de répétitions d'autres troupes, de leurs spectacles, etc. Ces espaces ont dépassé leur fonctionnalité première qui est celle d'assurer la vie, la création et la représentation de la troupe propriétaire, pour parfois se convertir en pépinière de troupes amateurs et de manifestations culturelles.

3. Étude de la scénographie de 1912 à 1962

a. Introduction

Pendant la période étudiée, de 1912 à 1962, le théâtre tunisien a connu plusieurs formes d'adaptations, mais sans doute aussi de nombreuses productions purement tunisiennes. Néanmoins, la situation politique du pays pendant la colonisation française a eu comme conséquence la non-conservation des traces de ces productions. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de ne pas analyser de pièces concernant cette période, faute de documents et d'archives. Nous donnons simplement quelques informations à partir des documents que nous avons réussi à trouver et à consulter.

b. Quelques observations

Comme cela a été dit, la majorité des créations de cette période était des adaptations de pièces européennes, ou la reproduction de pièces le plus souvent égyptiennes. Nous notons, comme pièces européennes, celles de Molière, Victor Hugo, Voltaire, Sophocle et Shakespeare, etc. Concernant les pièces arabes, il s'agit de celles de Nejib El Hadad, Georges Abiadh, Ibrahim Hijazi et Souleymane Kardahi, le fondateur du théâtre arabe en Tunisie. La pièce *Saladin* de Nejib El Hadad est considérée comme la première à avoir été jouée par une troupe entièrement tunisienne, et Moncef Charfeddine indique à propos du décor : « Les décors très brillants et les costumes excessivement riches donneront aux spectateurs une vision des mille et une nuits en évoquant l'Orient dans toute sa splendeur, et contribueront largement au succès que nous souhaitons bien vivement aux promoteurs de cette intéressante tentative¹ ».

Cette volonté d'impressionner les spectateurs par la grandeur ou les couleurs des décors montre l'influence du théâtre d'ombres chargé de couleurs, et qui rappelle « les assises » des Arabes autour d'un karagouz, ou d'un conteur évoquant l'histoire d'un héros, ou les victoires des Arabes de l'époque, en exagérant les effets, les paroles et les événements. Outre la beauté de la parole, les Tunisiens du début du XX^e siècle aiment l'époque des grands palais, avec une décoration grandiose montrant leur force et leur richesse. Donner « une vision des mille et une nuits » excède souvent les limites du scénario pour impressionner le spectateur néophyte avec de belles images, même si ces dernières ne respectent pas totalement les exigences du théâtre concernant le décor à installer.

Les chercheurs et praticiens tunisiens s'accordent sur le fait de l'absence d'une scénographie au début de l'apparition du théâtre. Hafedh Djedidi déclare, de son côté, qu'« Au départ, en Tunisie, on ne peut pas parler de la scénographie² ». Il explique cela par le manque de formation, mais nous estimons pour notre part que le début de tout acte créateur demande beaucoup de temps, à la fois pour la

¹ Moncef Charfeddine, *Deux siècles de théâtre en Tunisie*, Les éditions Ibn Charaf, Tunis, 2003, p. 252.

² Annexe 1, p. 10, Hafedh Djedidi, interview, *op. cit.*

découverte, l'imitation, l'observation et l'amélioration. Ces quatre étapes ont été vécues par les Tunisiens du début du XX^e siècle, et ce, jusqu'à l'Indépendance, et après le départ de toutes les troupes étrangères installées en Tunisie.

Hafedh Djedidi considère que « C'est avec la troupe de la ville de Tunis en 1954 qu'on a commencé à faire des recherches au niveau de la scénographie, mais on sait que c'est pratiquement au niveau du théâtre figuratif, c'est-à-dire la reproduction d'intérieur¹ », des palais, des chambres à coucher, etc. Ce caractère figuratif continuera jusqu'à l'arrivée de Ben Ayed qui, après quelques adaptations, décida de changer ses mises en scène en faisant appel au peintre décorateur tunisien Zoubeir Turki².

4. L'impact du discours de Bourguiba dans le domaine de la scénographie de 1962 à 1987 ?

Après le discours du président Habib Bourguiba intitulé « Pour sortir le théâtre tunisien de l'ornière » prononcé le 7 novembre 1962³, le pays a connu une grande activité théâtrale, et surtout une importante augmentation du nombre de lieux théâtraux (nous évoquerons ces lieux dans d'autres parties de cette thèse). Les régions intérieures ont, elles aussi, connu un accroissement des activités artistiques et culturelles. Des troupes théâtrales publiques et privées ont vu le jour, surtout avec le retour de plusieurs hommes de théâtres partis se former à l'étranger. Nous citons, à titre d'exemples, les troupes de Sfax, de Kairouan, du Kef, de Gafsa, etc., ou encore des troupes privées, dont la plus connue et qui a marqué la vie culturelle et théâtrale en Tunisie reste, par excellence, la troupe du Nouveau Théâtre.

¹ *Ibid.*

² Nous parlerons plus amplement, lors d'une étape suivante, de la pièce *Mourad III*, et de la collaboration avec le peintre décorateur Zoubeir Turki.

³ L'ancien président Habib Bourguiba a prononcé un discours intitulé « Pour sortir le théâtre tunisien de l'ornière », à la Maison de la Radio et la Télévision Tunisienne (R.T.T.), le 7 novembre 1962. Il est majoritairement consacré à la culture et au théâtre. L'ancien président annonçait qu'il donnerait un budget plus élevé au théâtre, et davantage de responsabilités aux artistes de théâtre. Ce discours traite des problèmes du théâtre tunisien, de son rôle, et des solutions proposées pour assurer le rôle d'éducation du peuple, pour cet art, et pour celles et ceux qui le pratiquent.

Nous évoquerons, dans cette partie, deux spectacles qui ont transformé le théâtre tunisien en raison de leur originalité, de leur technicité, et de leur authenticité. Les deux spectacles ont été écrits, joués et réalisés *par et pour* les Tunisiens. Nous avons choisi d'analyser un spectacle monté par une troupe publique, et un autre par une troupe privée.

Le choix du premier spectacle tient surtout à la nouveauté de sa scénographie, car c'est avec Ali Ben Ayed que la Tunisie a connu les premières scénographies au sens moderne. Quant au choix de la troupe privée, il est justifié par l'originalité du lieu de création du spectacle : une cathédrale désertée. Ce choix a été influencé par les actions d'hommes et de femmes de théâtre occidentaux qui ont quitté l'édifice théâtral pour monter des spectacles dans des lieux et conditions peu favorables à la création artistique et théâtrale. Nous commençons par l'analyse du spectacle *Mourad III*, monté par la Troupe de la Ville de Tunis (T.V.T) en mai 1966, sous la direction d'Ali Ben Ayed. Le deuxième spectacle, *Arab*, est monté en 1986, et co-mis en scène par Fadhel Jaïbi et Fadhel Jaziri.

a. Le spectacle *Mourad III*¹

i. Introduction

Mourad III est une pièce écrite par Habib Boularès², et mise en scène par Ali Ben Ayed³ le 5 mai 1966. Composée de 2 actes et de 24 scènes, elle est inspirée

¹ Le nom de ce bey d'origine turque se prononce de deux façons soit Murad, comme les Turcs, ou Mourad, comme les Tunisiens. Nous avons remarqué, dans nos lectures, que le nom était prononcé des deux façons par les chercheurs et historiens tunisiens et étrangers. Nous avons choisi de le prononcer « Mourad » comme la majorité des Tunisiens.

² Habib Boularès est un intellectuel, écrivain et homme politique, né le 29 juillet 1933 à Tunis. Élève du Collège Sadiki de Tunis, puis à l'École Britannique au Caire, il passa par l'École Supérieure de Journalisme à Strasbourg, et exerça le métier de journaliste dans la presse officielle en Tunisie. Il a commencé sa carrière comme directeur de la Télévision Tunisienne en 1963, ministre de la culture en 1966, puis ambassadeur de la Tunisie en Egypte. Il quitta le gouvernement à la fin de l'époque bourguibienne pour y revenir en 1987. Son œuvre dramatique se limite à deux pièces : *Mourad III* (1966) et *Le Temps du Bourak* (1969). Cette biographie est inspirée du mémoire de D.E.A. de Mehérzia Labidi-Maïza, *Mourad III, la relation entre l'histoire, le pouvoir et le théâtre dans le théâtre tunisien contemporain*, sous la direction de Michel Corvin et Daniel Reig, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, 1991, p. 1.

³ Ali Ben Ayed (1930-1972) est parti en France en 1952 pour continuer des études théâtrales. Il a été l'élève de René Simon, puis de Jean Vilar au Théâtre National Populaire (TNP). Il a fait des formations aux États-Unis, en Turquie, au Centre des Hautes Études Dramatiques du Caire, et en Egypte. De retour en Tunisie, il a mis en scène et joué dans de nombreux spectacles, et l'on retiendra les rôles de Hamlet, Caligula ou Karion (*Edipe Roi*). Il a été directeur adjoint de la

de la vie du dernier des Beys Muradites. Cette famille de princes d'origine corse a gouverné la Tunisie à partir de la fin du XVII^e siècle jusqu'au début du XVIII^e siècle, avant l'assassinat du prince Mourad par son chef d'armée Ibrahim Al-Chérif. Par la suite, les Tunisiens ont choisi Hussein Ibn Ali, un prince turc qui marqua le début du règne de la famille Husseinite, jusqu'à l'avènement de la première république, après l'Indépendance en 1956.

Le règne de Mourad III fut bref mais sanglant. Il a commencé en 1699 et se termine en 1702. Mourad a passé sa jeunesse dans des camps militaires, durant les guerres menées par son père contre son frère Mohamed Bey (l'oncle de Mourad). Après la mort de son père, Mourad a été recueilli, comme l'exigeait la tradition, par son oncle Mohamed, et a été traité comme un prince héritier parce que son oncle n'avait pas d'enfant. Après sa mort, un autre oncle de Mourad, Ramadhan, l'emprisonna et se proclama Bey. Il ordonna, par la suite, à son médecin de crever les yeux de son neveu. Grâce à la complicité d'un médecin, Mourad perdit un œil, mais put fuir Tunis, pour se réfugier chez ses oncles maternels à Oueslatia (village situé à 60 kilomètres de la ville de Kairouan au centre du pays). Il se proclama Bey à Kairouan, et fomenta une révolution pour renverser son oncle, et reprendre le pouvoir en 1699. « Il fut couronné Bey [à Tunis] et commença sa vengeance contre tous ceux qui [avaient] aidé son oncle à lui nuire. C'est durant cette époque que se situe la pièce *Mourad III*¹ ».

Pour l'analyse de ce spectacle, et par manque de sources iconographiques, nous nous inspirerons des travaux de chercheurs, mais aussi du témoignage d'Abdelaziz Meherzi², l'un des acteurs ayant participé à cette œuvre, et fréquenté le metteur en scène Ali Ben Ayed durant plusieurs années.

Troupe de la Ville de Tunis (sous la direction d'Abdel Aziz El Aguerbi), et en a pris la direction en 1963, pour monter des spectacles adaptés ou écrits par des Tunisiens. Avec la troupe, il a fait des tournées en France, en Autriche, en Algérie, en Egypte, ou au Maroc, mais aussi dans tous les gouvernorats du pays. Il a non seulement participé à la décentralisation théâtrale en Tunisie, mais aussi encouragé les auteurs et les jeunes acteurs tunisiens.

¹ Mehérzia Labidi Maïza, *Mourad III, la relation entre l'histoire, le pouvoir et le théâtre dans le théâtre tunisien contemporain*, mémoire de D.E.A. sous la direction de Michel Corvin et Daniel Reig, université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1991, p. 2.

² Abdelaziz Meherzi, né à Tunis en 1948, est un acteur, dramaturge et metteur en scène. Il a fait ses premiers pas sur scène à côté de grands hommes et femmes de théâtre comme Mouna

ii. Identification de la Troupe de la Ville de Tunis (T.V.T)

Cette troupe est fondée le 27 avril 1954, sous la direction du metteur en scène égyptien Zaki Toulaimet. La T.V.T. est la première troupe professionnelle nationale à voir le jour en Tunisie. Son apparition est le résultat d'un grand débat et de la demande incessante d'hommes de théâtre, d'intellectuels et de journalistes depuis les années 1930. La T.V.T. avait un double objectif : le premier était de donner davantage de chances aux artistes tunisiens de pouvoir se rassembler, pour pouvoir bénéficier de subventions qui, à cette époque de la colonisation, allaient souvent aux troupes étrangères et surtout françaises. Le pouvoir colonial se justifiait par l'amateurisme des troupes tunisiennes, et préférait donner la majorité des subventions et des aides aux troupes françaises qu'il considérait comme professionnelles.

Cet acte de rassemblement des artistes tunisiens, sous l'égide de la municipalité de Tunis, leur a donné une légitimité pour obtenir des aides, mais aussi pour avoir accès au théâtre municipal, resté sous la direction d'un Français. La seconde raison, qui est aussi la plus importante pour la continuité de cet art nouveau en Tunisie, est l'accès au professionnalisme. En effet, jusqu'à l'année de la fondation de cette troupe, le théâtre tunisien n'a jamais quitté le stade de l'amateurisme. Tous les acteurs tunisiens pratiquaient le théâtre comme un loisir, ou pour arrondir leur fin de mois, et avaient par ailleurs des emplois principaux.

Le directeur de la nouvelle troupe commence par « recruter » les meilleurs acteurs, avec l'idée de leur faire pratiquer le théâtre comme un métier. Dès l'intégration de la troupe, le comédien devenait un salarié de la Municipalité de Tunis, et exerçait le théâtre à plein temps. Durant les deux années de sa direction, Zaki Toulaimet a adapté des textes célèbres de grands hommes de théâtre. Il a, aussi, adapté des textes de l'Orient comme les *Mille et Une Nuits*. De son côté, l'écrivain égyptien Mahmoud Taymour¹ lui a donné l'autorisation d'adapter son

Noureddine, Jamil Joudi et Ali Ben Ayed. Il a joué et mis en scène plusieurs œuvres de théâtre, cinéma ou télévision.

¹ Mahmoud Taymour est un romancier égyptien, né en 1894 au Caire, et mort en Suisse en 1974. Il est influencé par son père, l'écrivain Ahmed Taymour, par le poète libanais Jobrane Khalil Jobrane, mais aussi par de grands écrivains comme Anton Tchekhov, Ivan Tourgueniev, etc.

texte *L'Aigle de Koraich* (Sakrou Koraich). Ce travail est considéré comme l'apogée du travail de Zaki Toulaimet en tant que directeur de la T.V.T.

Avec lui, le théâtre tunisien a connu un retour de l'influence du théâtre égyptien, comme c'était le cas au début de l'apparition de cet art. Cette influence n'a pas été acceptée par tous les collaborateurs de ce metteur en scène, et notamment Mohamed Abdelaziz El Agrebi, et l'ambiance est alors devenue très tendue entre les deux hommes.

Dès l'Indépendance du pays, en 1956, et dans le cadre de la nationalisation de l'administration, Zaki Toulaimet a été remplacé par Mohamed Abdelaziz El Agrebi. Ce dernier a donné l'occasion à plusieurs jeunes hommes de théâtre tunisiens, comme Ali Ben Ayed, de profiter de cette libération (surtout depuis l'arrêt de la censure qui était appliquée par l'administration française), et de monter des spectacles comme *Hamlet*. Quelques années plus tard, Abdelaziz El Agrebi quitte la direction de la troupe, et reprend une activité d'enseignement. Il est remplacé par Hassan Zmerli, qui prend la relève, et continue à travailler avec la même politique que son prédécesseur, en insistant pour sa part sur l'adaptation de textes étrangers.

Ce n'est qu'à l'arrivée d'Ali Ben Ayed à la tête de la troupe, en 1962, que cette politique change progressivement. Dans son ouvrage *L'Évolution de l'acte théâtral en Tunisie, de la naissance à la fondation*, Mohamed Abaza livre ces informations :

à l'aube des années soixante, le théâtre tunisien reste toujours à la recherche de toutes les composantes du vrai théâtre comme le texte, la scénographie, l'éclairage bien étudié et des costumes qui respectent le jeu dramatique. Pour ainsi dire, à la recherche d'un metteur en scène et d'un fabricant de spectacles qui maîtrise l'ensemble de ces éléments nécessaires pour monter un spectacle complet, qui attire et étonne le spectateur tunisien¹.

M. Taymour a eu de nombreuses récompenses d'organismes internationaux, et est étudié dans les universités de Russie, Hongrie et Amérique. Parmi ses œuvres, nous citons *La Vie des fantômes*, *La Fleur de cabaret et autres contes*, ou *L'Aigle de Koraich*.

¹ Mohamed Abaza, *L'Évolution du fait théâtral en Tunisie, de la naissance à la fondation*, SAHAR Éditions et Institut Supérieur du Théâtre et de la Musique du Kef, Tunis, mai 2009, p. 245. Traduction personnelle.

Jusqu'aux années 1960, comme l'indique Mohamed Abaza, le théâtre tunisien continue à se chercher, à s'enraciner dans une culture arabo-musulmane, et pratique un théâtre qui s'inspire de l'actualité du pays, qui peut compter sur des auteurs, des costumiers, des acteurs, et des metteurs en scène tunisiens qui connaissent le public, et peuvent satisfaire ses demandes et ses attentes.

iii. Résumé du spectacle

Comme indiqué précédemment, *Mourad III* est une tragédie¹, qui ressemble énormément aux grands textes de Shakespeare comme *Othello*, ou à *Caligula* d'Albert Camus, et qui raconte l'histoire de Mourad III, le dernier Bey des Muradites. Elle commence lors de la cérémonie d'allégeance au palais de Bardo à Tunis, en 1699, jusqu'à la chute de ce Bey et son assassinat par son chef d'armée sur ordre du Sultan Ottoman, en 1702. Pendant trois ans, ce Bey n'a cessé de tuer, de torturer et de massacrer des hommes, et d'investir des villes pour se venger de tous ceux qui avaient participé à sa souffrance depuis son jeune âge. Dès la première scène, Mourad exprime son mépris aux imams, aux gouvernants et aux ministres, en les obligeant à se prosterner devant lui, non seulement pour lui signifier leur obéissance, mais pour les humilier davantage, en raison de leur hypocrisie et leur opportunisme.

Durant tout le spectacle, Mourad n'a de cesse de dénoncer tous les hypocrites et à les faire souffrir, même quand il s'agit de ses proches comme Fatima, sa cousine maternelle, et Amina, sa cousine paternelle. Le prince accentue encore sa violence et son sadisme pour atteindre une forme de cannibalisme, allant jusqu'à manger la chair de ses victimes, et boire leur sang. Il attaque et détruit entièrement des villes, et provoque des guerres avec ses voisins. Les autres personnages

¹ Certains chercheurs ne considèrent pas ce spectacle comme une tragédie, mais comme un drame historique, forme très connue, au début du XX^e siècle, du théâtre tunisien et arabe. Plusieurs metteurs en scène ont choisi de donner ce genre de spectacle pendant la période de colonisation, pour rappeler aux Tunisiens, et aux Arabes en général, leur époque de gloire, afin de pousser à la révolution contre le colonisateur. Contrairement à ce spectacle qui présente une période sombre de l'histoire de la Tunisie, Ali Ben Ayed et Habib Boularès, l'auteur du texte, ont fait ce choix pour rappeler au peuple et au Pouvoir en place, en l'occurrence le président Bourguiba, que la liberté du peuple est un droit, que la démocratie est le seul chemin à suivre pour éviter la révolution du peuple et la trahison des proches. Le message à transmettre n'est plus le même, car à cette époque, le peuple n'est plus colonisé, mais fraîchement indépendant, et rêve de démocratie et de liberté.

passent de l'accord au désaccord, de la bénédiction à l'insoumission discrète pour préparer sa chute. À la fin du spectacle, le plan des ennemis et des anciens amis de Mourad est préparé, il est assassiné à la frontière de l'Algérie avant de commencer la guerre contre son Dey.

iv. Pour quitter la figuration

Pour en revenir au contexte de cette création, jusqu'à l'arrivée d'Ali Ben Ayed à la tête de la Troupe de la Ville de Tunis, le théâtre utilisait la reproduction de lieux réels. Ali Ben Ayed a continué à respecter la tradition de ses prédécesseurs dans ses premiers spectacles comme *Othello* ou *Caligula*.

Cependant, à partir de la création du spectacle *Mourad III*, et en travaillant cette fois avec le peintre tunisien Zoubeir Turki¹, Ali Ben Ayed a entamé un changement, en rompant avec la scène surchargée et les décors figuratifs. Nous avons, à ce propos, questionné Hafedh Djedidi sur les débuts de la scénographie en Tunisie, et il nous a ainsi renseigné :

Nous pouvons parler du début d'un travail esthétique élevé et raffiné pour mettre en valeur les suggestions d'un metteur en scène avec Ali Ben Ayed, en collaboration avec Z. Turki qui concevait la scénographie en choisissant des matériaux réels, mais qui demeure dans la limite du montage².

Ali Ben Ayed a ainsi allégé le décor, en s'inspirant de son maître Jean Vilar. Pour ce faire, il a remplacé toute la décoration qui encombrait la scène par quelques signes renvoyant aux espaces qu'il voulait présenter.

Pendant plus de cinquante ans, en effet, les hommes de théâtre tunisiens se sont efforcés de construire, sur les différentes scènes, des décors aux dimensions imposantes. Ali Ben Ayed, quant à lui, a rompu avec cette tradition que lui-même

¹ Zoubeir Turki (1924-2009) est un peintre, décorateur et sculpteur tunisien d'origine turque. Après des études à La Zitouna et l'École des Beaux-arts de Tunis, il enseigne l'arabe pendant deux ans (jusqu'en 1952). Par la suite, il part en Suède continuer ses études à l'Académie des Beaux-Arts de Stockholm, et ne revient en Tunisie qu'après l'Indépendance pour faire carrière en peinture et en sculpture, mais aussi dans l'administration publique des arts et de la culture. Il fonde l'Union Nationale des arts plastiques en Tunisie, et l'Union Maghrébine des arts plastiques. Parmi ses créations, des œuvres picturales qui illustrent les ouvrages scolaires, et en sculpture, la statue d'*Ibn Khaldoun* sur la place de l'Indépendance à Tunis. Il a été sollicité par Ali Ben Ayed pour créer le décor et les costumes de *Mourad III*, où il excelle, en contribuant à la sortie du théâtre tunisien de l'étape de la figuration.

² Annexe 1, p. 10, Hafedh Djedidi, interview, *op. cit.*

avait auparavant respectée pendant ses années d'activité dans le théâtre. C'est la raison pour laquelle ce changement est considéré comme révolutionnaire par ses contemporains, et qu'il a été salué dans le monde entier. Mohamed Abaza en témoigne encore en ce sens :

[Ali Ben Ayed] a effectué un grand effort pour que ce spectacle atteigne le rang des grandes pièces mondiales et a laissé un effet qui ne s'effacera jamais des esprits des Tunisiens. L'auteur, et surtout le metteur en scène, s'est occupé de la scénographie et lui a donné sa juste valeur. Nous constatons cela en observant le décor que Ben Ayed a choisi pour présenter le palais du Bey. La scène n'est plus chargée comme jadis, le décorateur a remplacé le décor chargé d'une salle de palais par un trône doré et différents costumes très colorés pour représenter l'époque des événements et beaucoup d'éclairage qui met en valeur les autres accessoires de la scène¹.

Avec l'aide de son décorateur Zoubeir Turki, le metteur en scène a choisi d'alléger et de styliser le décor en insistant sur des indices qui renvoient à l'époque, à l'événement ou à l'espace. Ils n'ont utilisé que trois décors pour tout le spectacle. Le premier décor, que le spectateur peut voir dès la première scène est une salle du château de Bardo. **(Figure 14)**



Figure 14 : *Mourad III*, la cérémonie d'allégeance, © Archives Nationales

Dans cette scène, ils ont mis en place un grand trône doré, surmonté d'un rideau matérialisant une grande hauteur, et qui représente le château et le pouvoir. Devant ce trône figurant un tapis rouge, pour la scène d'allégeance, ainsi que deux fauteuils rouges des deux côtés du trône, puis des rideaux noirs, au fond et des

¹ Mohamed Abaza, *op. cit.*, p. 344. L'auteur a emprunté cette citation du journal *Le Travail* du 4 mai 1966 (auteur et page inconnus). Traduction personnelle.

deux côtés de la scène, pour rehausser le décor. L'utilisation des couleurs n'est pas hasardeuse : le rouge représente le sang, mais aussi l'amour. Ce Bey est atteint d'une schizophrénie, il alterne entre le sadisme et le masochisme. Nous remarquons le sadisme dans tous ses actes violents ainsi que dans l'agressivité envers ses ennemis, mais aussi dans ses paroles blessantes envers ses serviteurs. Contre les ennemis, Mourad n'a montré aucun pardon ni clémence, il se réjouit de leur souffrance. Il ne les tue pas, il les torture, et les coupe en morceaux.

Parmi les exemples de sadisme et de haine, citons la scène où ce Bey s'amuse à torturer les conseillers de son Oncle (Mazhoud le chanteur, et l'Imam de la mosquée Zitouna). Il oblige le premier à chanter et à glousser en lui coupant des morceaux de chair, et en les lui faisant manger. L'imam, quant à lui, doit boire de l'alcool et partager un repas (la viande du chanteur) avec Mourad. À la fin, il les tue, et envoie des morceaux de leurs corps à leurs proches, en les obligeant à lui donner tous leurs biens.

Son masochisme se manifeste dans la scène où sa cousine Fatima lui rappelle leur enfance et leur amour d'adolescence (scène 6 de l'acte 1). Mourad est touché par ses souvenirs, et surtout par ses sentiments envers sa cousine. Néanmoins, il ne tarde pas à repousser cette dernière, en lui signifiant que le temps a changé, et qu'il n'a plus le droit d'aimer, ni même de vivre comme les autres. Son destin est tout tracé par les autres (son père, ses oncles et ses ennemis, parfois imaginaires). Mourad se prive même du seul plaisir qu'est l'amour.

La couleur dorée du trône représente aussi le pouvoir, la richesse et surtout la volonté du Bey d'exhiber sa force et sa richesse, toutes deux acquises après la destitution et l'assassinat de son oncle, la saisie de ses biens ainsi que ceux de ses proches, mais aussi par l'augmentation des impôts, spoliant ainsi son peuple.

Le deuxième décor est celui d'une deuxième salle du palais, pleine de fauteuils, et qui ressemble davantage à une salle d'accueil, d'attente ou de repos. La seule différence entre cette salle et la précédente concerne les accessoires utilisés. Ali Ben Ayed n'a pas mis en place un nouveau décor pour présenter ce type de salles dans les palais, souvent très décorées et chargées de meubles. Il a remplacé le trône et les deux fauteuils du Bey par quelques fauteuils, tout en gardant l'arrière-scène telle qu'elle est.

Vider la scène de tout décor n'est nullement une négligence de la part du metteur en scène, c'est seulement la reprise de la technique de son maître Jean Vilar, qui épurait le plateau, et chargeait ses scènes par le mouvement et par les paroles des acteurs. Ce décor est utilisé pendant quatre scènes (scènes 9, 10, 11 et 12 de l'acte II). Il s'agit d'un ensemble de scènes caractérisé par une vitesse accélérée des mouvements des acteurs, et le grand nombre de ces derniers qui ne cessent d'entrer et de sortir de scène.

Le troisième décor représente une salle du palais avec plusieurs rideaux et un éclairage tamisé qui représente l'aube. La scène est vidée de tout type de décor. Le vide est encore traduit par les gestes et les paroles des acteurs. Dans cette scène, Amina, la cousine paternelle, habillée en noir, pleure son mari assassiné par Mourad. Fatima, la cousine maternelle, essaie de la soulager et de la calmer par rapport à son envie de se venger de son cousin Mourad. Fatima lui rappelle leur enfance, le bonheur partagé avec leur cousin, et surtout leur rivalité pour gagner son cœur. Mais Amina continue à exprimer sa haine envers Mourad, sa volonté de le tuer pour rendre calme et tranquillité au pays terrorisé par ce Bey devenu fou, selon elle. Malgré la différence de réactions et de discours, les deux personnages partagent une forte hésitation entre la haine et l'amour envers Mourad.

Par la suite, c'est au tour d'Ibrahim Chérif, le chef d'armée, d'entrer dans la salle après son retour d'Istanbul. Fatima lui reproche son retour, mais il la soulage, en lui annonçant qu'il revient avec de bonnes nouvelles. À la sortie d'Ibrahim, un autre personnage entre, inquiet, perturbé, et demande à Fatima de rejoindre Mourad au camp de l'armée. Cette succession d'événements montre l'état de confusion des personnages. Les quatre personnages présents dans cette scène sont apparus bouleversés. Même Ibrahim qui revient avec l'ordre du Sultan Ottoman de tuer Mourad est partagé entre son amitié et la fidélité à son Bey, et le devoir de sauver le pays d'un Bey en complète déraison. Dans ce spectacle, contrairement à la scène théâtrale tunisienne d'avant Ben Ayed, la scène est en étroite relation avec l'évolution des événements.

Le quatrième et dernier décor est celui du camp de l'armée de Mourad qui se prépare à attaquer le Dey d'Alger. Sur la scène, se trouvent quelques tentes, avec sur le devant de la scène, la tente de Mourad et un canon. Des personnages de

militaires circulent un peu partout avec des accessoires qui rappellent les armes de guerre.

Ali Ben Ayed a compris quel était le vrai rôle du metteur en scène, qui dépasse, de loin, la direction du jeu d'acteur et de la maîtrise du personnage (capacités vocales, esthétiques et corporelles), et qui concerne la création du spectacle de toutes pièces, avec l'éclairage, la bande-son, le décor et les costumes. Son maître Jean Vilar définit le rôle du metteur en scène comme suit : « L'administrateur impose un ordre, alors que le metteur en scène est à la recherche du sien, à la recherche de l'ordre de la pièce en cours de répétitions¹ ».

Ali Ben Ayed, quant à lui, a commencé cette recherche dès l'étape de l'écriture du texte avec son auteur Habib Boularès. Cette recherche a continué, par la suite, avec le décorateur Zoubeir Turki, pour arriver à l'étape de la répétition avec les acteurs, en tant que metteur en scène mais aussi en tant qu'acteur. En outre, et pour la première fois dans un spectacle tunisien, il a intégré des techniques et des technologies modernes.

Ainsi, le texte de Habib Boularès n'a pas été écrit pour être lu, mais joué. Ce texte a été conçu pour Ali Ben Ayed, lequel a côtoyé l'auteur lors de la rédaction, et a pu lire son contenu en fonction de son avancement, et discuter de certains passages avec lui. Il a donc commencé à imaginer ses scènes dès le début. Cette présence du metteur en scène dès l'étape de l'écriture du texte a beaucoup aidé Ali Ben Ayed pour « transformer » sa conception de la mise en scène. En fait, il a pu convertir les mots en espaces dans son esprit, avant de les créer sur scène et de les présenter au public. Si Habib Boularès a « fabriqué » le texte, Ali Ben Ayed lui a insufflé son âme, en imaginant les personnages, le décor, la musique, les costumes et la lumière.

Il nous semble que le texte n'aurait pas pu avoir ce succès s'il n'avait pas été mis en scène, car, pour lire et comprendre l'histoire de ce Bey, le lecteur n'avait pas besoin d'un texte, mais d'une mise en scène lui indiquant de manière concrète des possibilités de lecture. Nous pouvons lire l'histoire de Mourad III dans le livre de l'historien et homme politique Ahmed Ibn Abi Dhiaf, intitulé *Ithaf Ahl al-*

¹ Jean Vilar, *De la tradition théâtrale*, op. cit., p. 118.

zaman bi Akhbar muluk Tunis wa'Ahd el-Aman, et traduit en « *Présent des hommes de notre temps. Chroniques des rois de Tunis et du pacte fondamental* ». Pour offrir des possibilités de lecture à son texte scénique, le metteur en scène ajoute de la fiction au texte littéraire, avec des signes et du non-dit qui prennent forme avec les gestes et les mouvements des acteurs, ainsi qu'avec le décor et le changement des éclairages.

Avec Ali Ben Ayed, le théâtre tunisien commence à concerner de près la vie quotidienne du citoyen, parce qu'il pose des questions, et provoque la curiosité du spectateur impatient d'ôter le voile qui le sépare de la réalité. Cette réalité s'explique par la pauvreté, ou le manque de liberté et d'égalité dans le partage des ressources. En effet, le metteur en scène raconte l'histoire de ce Bey en mêlant la vérité à l'imaginaire, et en poussant le spectateur à se positionner par rapport à la question du pouvoir. Il rappelle dans le même temps aux gouvernants que les dictatures ont une fin, et qu'existe l'obligation de mettre en place davantage de démocratie et de transparence.

Comme l'affirme Taoufik Jebali, « le discours du théâtre n'est pas informatif. Le théâtre prend l'existant et le modifie, le charge et le décharge, le manipule et le déforme pour transmettre des messages autrement, des messages différents du réel¹ ». Ali Ben Ayed a, de son côté, pris l'histoire de ce Bey comme support pour transmettre des messages éducatifs. Le personnage de Mourad n'est qu'un exemple de tyrannie et de dictature que le spectateur peut par ailleurs retrouver dans sa vie quotidienne.

En effet, à l'époque où l'artiste a présenté *Mourad III*, la Tunisie a connu plusieurs mouvements et manifestations contre la politique du président Bourguiba, comme la tentative de coup d'état de 1962. S'en est suivie une agitation politique qui marquera l'histoire de la Tunisie à jamais même si cette période s'est soldée par la liquidation des opposants politiques, comme Salah Ben Youssef (en 1961), ou l'emprisonnement des activistes islamistes.

¹ Taoufik Jebali, conférence de presse de son spectacle *30 wena hayer fik (30 ans déjà)*, *op. cit.* Traduction personnelle.

v. L'intégration de l'éclairage

Ali Ben Ayed est encore considéré comme le premier homme de théâtre tunisien à utiliser la lumière comme outil et technique de décoration ou de scénographie, car avant lui, aucun homme de théâtre n'avait réellement essayé de manipuler la lumière. En général, on éclairait la scène de la même manière du début à la fin du spectacle, et sa seule fonction était d'éclairer la scène pour donner de la visibilité. Avec ce jeune metteur en scène, la lumière est devenue l'un des matériaux de construction de l'espace et du sens. À ce titre, Ali Ben Ayed affirme qu'il ne peut pas

imaginer [un décor] de spectacle qui ne se construit pas à, au moins, 30% de l'éclairage, non seulement pour montrer le côté esthétique de la scène, mais davantage comme matériau de construction [qui facilite l'édification d'une scénographie légère et expressive], d'ailleurs, [il a pu] une fois, à l'aide de deux projecteurs, passer des messages sans avoir besoin d'un décor traditionnel¹.

Grâce à l'allègement du décor ou des accessoires sur la scène, l'éclairage a pu prendre une nouvelle place, par exemple pour tracer les lignes du Palais Beylical, ou pour nous faire voyager dans son rêve, mais également pour dessiner le champ de bataille contre le Dey d'Alger. Inversement, avec les possibilités offertes par l'éclairage, le metteur en scène n'avait plus besoin de beaucoup de matériaux pour fabriquer son décor, et faire exister les différents espaces. Comme le souligne cette fois Ahmed Hadhek El Orf :

La découverte des possibilités illimitées offertes par l'éclairage et la bonne compréhension de son rôle créatif permettant l'amélioration du jeu théâtral et la création de l'espace qui l'accueille ont permis à Ali Ben Ayed d'améliorer son expérience scénique, ouvrant des horizons face au corps de l'acteur pour récupérer ses qualités adéquates au rôle et en le libérant des clichés de l'imitation aléatoire et lui rendre en harmonie avec les composants de base de la présentation, en particulier le décor qui s'est libéré de son caractère purement figuratif. Son intervention devient nécessaire et efficace dans le jeu, en abrogeant son caractère encombrant².

Cet acte de libération de l'acteur s'est accompagné d'une libération plus générale qui concerne le « rôle créatif » de l'éclairage, lequel sert davantage à

¹ Ali Ben Ayed, cité par Ahmed Hadhek El Orf, *Le Théâtre tunisien et les obstacles du dépassement*, Sud Editions, Tunis, 1997, p. 64. Traduction personnelle. Dans cet ouvrage, l'auteur n'a pas cité la source de cette citation ni les circonstances dans lesquelles Ali Ben Ayed l'a prononcée.

² Ahmed Hadhek El Orf, *op. cit.* p. 65.

construire des espaces, et à signaler le changement de temporalité plutôt que de simplement rendre visible un espace. En effet, en élaborant un espace figuratif, l'homme de théâtre tunisien utilisait des lumières qui ne renvoyaient à aucune temporalité, comme le jour ou la nuit, le matin ou la fin de journée.

Nous avons déjà mentionné dans une section précédente – Chronologie de la scénographie dans les travaux des chercheurs tunisiens (convergence et divergence de différents types de scénographie) –, les choix de décor chez le Tunisien d'avant l'Indépendance. Cet amateurisme dans le choix du décor et de son emplacement sur scène par rapport au public, implique aussi une méconnaissance de la maîtrise de l'éclairage, et celle de sa nécessité pour une mise en scène juste et originale.

Dans *Mourad III*, le metteur en scène a choisi de faire de l'éclairage un matériau de construction du décor. La scène était envahie par une lumière accentuant quelques formes, et dessinant les limites de l'espace. Autrement dit, les couleurs du trône, du tapis et même des costumes étaient mises en valeur par l'éclairage. Incontestablement, le metteur en scène a dégagé la scène de tout encombrement en remplaçant les décors imposants par des accessoires symboliques qui renvoient à des espaces tels que les grandes salles des palais et des grandes cérémonies. Le spectateur tunisien – qui a l'habitude de se trouver face à des décors très chargés recréant jusqu'aux moindres détails des espaces réels – s'est pour la première fois « confronté » à son imaginaire, et a pu reconstruire, à sa manière, les différents espaces et événements joués dans le spectacle. Tout cela a été permis grâce aux différents éclairages conçus par Ali Ben Ayed.

Financièrement, le spectacle a coûté très cher à la T.V.T. pour la fabrication des costumes, mais surtout en raison de l'achat de projecteurs et de matériaux nécessaires pour assurer les effets d'éclairage, et que la troupe a dû commander à l'étranger, à la demande d'Ali Ben Ayed qui avait la volonté d'innover et surtout de révolutionner l'éclairage théâtral en Tunisie. Avec l'éclairage, il a créé un type de spectacle nouveau pour le spectateur tunisien, comme par exemple dans la scène 6 de l'acte II où Mourad, dans un cauchemar ou une hallucination, voit ses victimes, son oncle et ses proches. Dans cette scène, le metteur en scène a utilisé

l'éclairage pour créer l'ambiance de la nuit, et surtout de l'horreur. Ce type d'éclairage permettant de créer des ambiances n'avait jamais encore été utilisé auparavant sur une scène tunisienne.

vi. Conclusion

Mourad III est un spectacle qui a fait date, non seulement pour des questions scénographiques, mais aussi parce qu'il comporte plusieurs lectures de l'actualité de la Tunisie récemment indépendante. Il constitue un essai de lecture de l'histoire visant à en retirer des leçons, et à éviter de tomber dans les mêmes erreurs que nos ancêtres. Il est aussi une méthode d'exhibition du présent et de la tyrannie de certains pouvoirs. Pourtant considéré comme appartenant au théâtre du Pouvoir, l'artiste n'a pas hésité à rappeler à ce même Pouvoir que la démocratie est la seule solution pour assurer la continuité et le développement du pays. Cela n'avait jamais été illustré aussi explicitement sur les scènes, et pour deux raisons : la première est d'ordre historique, et tient à la peur de la réaction du président Bourguiba, refusant tout type de critique, même celles venant de ses proches ; la seconde raison est liée à la non-directivité de l'art et surtout du théâtre.

En effet, comme peut le souligner Fadhel Jaïbi, « le miracle du théâtre par rapport aux autres arts, c'est de suggérer sans montrer, de laisser rêver, construire et reconstruire l'esprit¹ ». S'il veut conserver son pouvoir de transmission de messages implicites, le théâtre doit s'inspirer d'une époque, d'un événement ou d'un personnage, pour pouvoir ainsi critiquer ou dévoiler des failles, et pousser les spectateurs à réfléchir, mais sans donner de solutions.

Ce travail de création, proprement tunisienne, a été salué en Occident, notamment après le passage d'Ali Ben Ayed et de sa troupe au Théâtre des Nations à Paris. Abdelaziz Meherzi déclare à ce propos : « 1969, c'est l'année où l'on a pu voir le théâtre tunisien évoluer au Théâtre des Nations avec *Mourad III* signée Boularès-Ben Ayed. C'était la première fois que notre théâtre arrivait à ce

¹ Annexe 1, p. 14, Fadhel Jaïbi, interview, Tunis, le 30 mai 2014.

niveau de force¹ ». C'est surtout la première fois que la Troupe de la Ville de Tunis exporte un spectacle en dehors de la Tunisie et du Maghreb arabe.

L'évolution du travail de création scénographique connaîtra une nouvelle tournure par la suite, avec des troupes privées qui ont choisi de s'éloigner de la capitale, afin de monter des spectacles échappant au contrôle du pouvoir du Président Bourguiba, et pouvant, par la même occasion, donner aux acteurs et aux spectateurs un espace plus large de liberté et de créativité.

b. Le spectacle *Arab*

i. Introduction

Arab est une pièce écrite par Jalila Baccar², Fadhel Jaïbi³ et Fadhel Jaziri⁴, co-mise en scène par ces deux derniers, et jouée par la troupe du Nouveau Théâtre, en 1986. Cette pièce a été marquée par le retour de plusieurs membres de la troupe, après ce que Hachemi Ghachem désigne comme « une longue période de doute, d'indécision, de flottements, de rumeurs mal intentionnées, après les mille tractations éreintantes avec les Chacals des Temps Glauques, les pinces des crabes cravetouses de morgue et d'ennui⁵ », c'est-à-dire une rupture et un silence de cinq ans. La troupe a été inspirée par le lieu même où la pièce sera jouée, quelques

¹ Hachemi Ghachem (entretiens), *Figures du théâtre tunisien*, éd. Centre National des arts de la Marionnette, Centre des Arts Dramatiques et scéniques - Le Kef, et Centre des Arts Dramatiques et scéniques - Gafsa, Tunis (Tunisie), 1995, p. 26.

² Jalila Baccar, dramaturge et actrice pour le théâtre, le cinéma et la télévision. Après des études de lettres françaises à l'École Supérieure de Tunis, elle rejoint celui qui sera son accompagnant de vie et de scène, Fadhel Jaïbi, pour co-fonder la première troupe de théâtre privée en Tunisie, *Le Nouveau Théâtre*, puis la compagnie *Familia Productions*. En 2014, quand son mari prend la direction du Théâtre National, elle rejoint son équipe en tant que formatrice, dramaturge et actrice.

³ Fadhel Jaïbi, metteur en scène né en 1945 à Tunis, s'est formé à l'Institut d'Études Théâtrales de Paris 3, entre 1967 et 1972. Il s'intéresse au théâtre de Bertolt Brecht, à son engagement politique et esthétique, et l'a fait connaître en Tunisie. Dans les années 1970, il bénéficie du soutien du gouvernement tunisien qui donne au théâtre un rôle primordial dans la construction du pays, de l'identité collective et du tissu social. Fadhel Jaïbi fonde la première compagnie privée tunisienne, le Nouveau Théâtre de Tunis, en 1975, et la compagnie *Familia Productions*, en 1993. Depuis 2014, il dirige le Théâtre National.

⁴ Fadhel Jaziri, acteur et metteur en scène né en 1948 à Tunis, entame sa carrière dans la compagnie de Fadhel Jaïbi et d'autres artistes tunisiens, comme un des co-fondateurs de la troupe « Le théâtre du Sud à Gafsa », en 1972. Cette troupe produira, dans les années 70, deux pièces fondamentales pour le théâtre tunisien : *Borni et Atra* ainsi que *Joha et l'orient perplexe*.

⁵ Hachemi Ghachem, « Fadhel Jaïbi, Arabpolis », *Figures du théâtre tunisien*, éd. Du Centre National des Arts de la Marionnette, Centre des Arts Dramatiques et Scéniques du Kef, et Centre des Arts Dramatiques et Scéniques de Gafsa, Tunis, « s.d. », p. 65.

mois plus tard, c'est-à-dire l'église Saint-Louis de Carthage. La troupe disparaîtra ensuite, après la mort de l'un de ses co-fondateurs, Habib Masrouki¹.

ii. Identification du Nouveau Théâtre

Le Nouveau théâtre est une troupe théâtrale privée, co-fondée en 1975 par des comédiens et des metteurs en scène qui ont commencé leurs activités théâtrales au sein de la Troupe Régionale de Gafsa, en 1972. Les co-fondateurs les plus importants de cette troupe sont Fadhel Jaïbi, Fadhel Jaziri, Mohamed Driss, Jalila Baccar et Habib Masrouki – décédé dans les années 1980.

Selon Haffar Nabil, dans la revue syrienne *La Vie Théâtrale*, l'expérimentation de cette troupe tient surtout au fait de « tenter de créer une nouvelle relation entre le théâtre et le public, composée par des travailleurs, des fonctionnaires de la classe moyenne, des élèves et des gens cultivés² ». Il s'agit donc de réconcilier le public populaire avec l'art théâtral, et plus particulièrement de s'adresser à tous les publics.

La troupe, qui se voulait différente des autres, a décidé de chercher les moyens de production lui permettant de ne plus être en situation de dépendance financière vis-à-vis d'un quelconque organisme. Elle a donc cherché de nouvelles formes de financement, à partir d'un cahier des charges bien défini. Ces financements venaient souvent de cotisations des artistes fondateurs, ou encore des aides et des dons de quelques riches mécènes tunisiens, amateurs du quatrième art. Quant au cahier des charges des artistes, il concerne davantage les méthodes de production des spectacles, le choix des lieux de représentation, les sources d'inspiration pour la création, les thèmes traités, etc. La troupe a par ailleurs transformé le discours théâtral, ainsi que l'esthétique des spectacles, en rompant avec le modèle

¹ Habib Masrouki, cinéaste tunisien, né à Kairouan en 1947 et mort en 1980. Après une formation à l'école Louis-Lumière à Paris, option prises de vue et montage, il retourne en Tunisie pour produire avec Ridha Béhi le moyen-métrage *Les seuils interdits*, en 1972, puis co-fonde avec Fadhel Jaïbi, Fadhel Jaziri, Mohamed Driss et Jalila Baccar la troupe privée tunisienne *Le Nouveau Théâtre*. Il a signé la scénographie de plusieurs spectacles de cette troupe comme *La Noce*, *Les premières pluies*, etc.

² Haffar Nabil, « Avec la troupe tunisienne : Le Nouveau Théâtre », *La Vie Théâtrale*, éd. Ministère de la culture, Syrie, n° 13, 1980, p. 133.

occidental, et en créant un nouveau modèle, en prise avec les conditions de vie et les problèmes des Tunisiens.

Le Nouveau Théâtre a beaucoup influencé le théâtre tunisien, c'est un théâtre qui a réussi, tant au niveau de la forme que des thèmes développés, à amener des expériences étrangères dans le théâtre tunisien. Fadhel Jaïbi a centré son travail sur la direction d'acteurs, qui est pour lui le point central dans la fabrication d'un spectacle, le reste ne s'inscrivant qu'en second lieu¹.

Les membres de la troupe adoptèrent un programme qui se voulait révolutionnaire, et qui permettait d'aller au-delà de la précarité habituelle des artistes. Ils se centrèrent sur la question de la formation de l'acteur, en faisant de lui l'axe central de tout acte créateur. Ce programme pouvait fonctionner en raison de la longue expérience de chacun des membres, acquise soit en Tunisie, soit à l'étranger durant leurs études, ou bien lors de stages ou participations à des créations collectives. Concernant le projet de la Compagnie, Fadhel Jaïbi le définit en ces termes :

Réfléchir et agir autant que possible avec les outils de réflexion et d'action d'aujourd'hui, c'est-à-dire tenir compte de tous les bouleversements que connaît la planète au niveau de la pensée philosophique et scientifique, et des moyens d'interroger le passé et d'explorer l'avenir. Être constamment dans son temps. Faire fi des réflexes conditionnés, de la vision obtuse des choses. Ne pas revendiquer une entité unique et exclusive, savoir être pluriel, se dresser contre les radicalismes et les extrémismes².

Le projet de cette troupe est ambitieux, politiquement engagé, et montre une volonté radicale de changement, parce que les membres appartiennent à une génération qui a vécu les mutations de la société postcoloniale, et qu'ils se considèrent comme les spectateurs d'un théâtre qui « ne répondait à rien, ne correspondait à rien : ni à l'univers des idées proposées à l'école et à l'université, ni aux mutations et aux bouillonnements que notre pays connaissait, ni encore à tout ce qui se passait dans le monde. Ce théâtre, en un mot, était un théâtre anachronique³ ». L'objectif ultime de ces jeunes gens était donc de bouleverser les

¹ Annexe 1, p. 2, Moez M'rabet, interview, *op. cit.*

² Fadhel Jaïbi cité par Hamdi Hmaïdi, « Familia de Fadhel Jaïbi, le charme discret du troisième âge », *La Presse Magazine*, n° 292, Tunis, mai 1993, p. 5.

³ Auteur et titre de l'article inconnus, *Dialogue* n° 336, 9 février 1981, p. 5. Cette citation est tirée de l'ouvrage de Mohamed Abaza, *L'Évolution du fait théâtral en Tunisie, de la décentralisation à*

règles traditionnelles, ou encore d'en finir avec le désordre régnant dans le domaine du théâtre, qui non seulement était devenu complètement obsolète, mais qui entretenait également une forme de résistance aux évolutions et à la modernité.

Malgré l'échec des premiers essais, la troupe a réalisé plusieurs spectacles comme *Joha Wal Chark Al Hayer (Joha et l'orient dilemme)*, *Siratou Mohamed Ali el Hammi (la conduite de Mohamed Ali el Hammi)*, *El Borni Wal Atra (le Borni et l'Atra)*. Toutefois, la troupe n'a pu résister ni durer longtemps, et cet échec est dû aux conditions d'existence qu'elle a connues, et notamment le fait de devoir créer dans une région pauvre, dans le sud du pays. Les créations n'ont pas trouvé d'écho auprès des habitants de Gafsa, ni d'ailleurs chez les autres Tunisiens. L'échec vient aussi du manque de moyens, mais aussi de perturbations sciemment déclenchées par le Gouverneur et par le Ministre de la Culture, qui voulaient contrôler les créations théâtrales, et censurer tout ce qui pouvait constituer une critique, ou la dénonciation publique des exactions du gouvernement.

Sur un plan technique ou esthétique, les pièces montées par le Nouveau Théâtre répondent à des exigences théoriques, d'une part parce qu'elles rompent avec le principe de l'adaptation de ce qui existe déjà, et d'autre part parce qu'elles constituent de véritables créations originales. Leurs thèmes puisent presque exclusivement dans le domaine social tunisien, et traitent des problèmes soulevés par une société en mutation, et à la recherche de nouvelles valeurs.

iii. Résumé du spectacle

Le spectacle *Arab* présente un conflit entre des familles arabes. Le chef de famille Koraich¹ kidnappe Arbia² de la tribu Temamria, et se réfugie dans une église désertée dont il bloque toutes les issues, avec sa bien-aimée Arbia, son

l'expérimentation, éd. L'Institut Supérieur de théâtre et de la Musique du Kef, Centre d'Édition Universitaire et SAHAR éditions, Tunis, 2009, p. 151. Traduction personnelle.

¹ Koraich, rôle joué par l'acteur Lamine Nahdi.

² Arbia, rôle joué par l'actrice Zahira Ben Ammar.

serviteur Menoubi¹, le muet Asfour², son frère *Khalil*³ et son cheval. Quelques jours après, Houria⁴, une hôtesse de l'air, réussit à entrer dans l'église. Elle essaye de comprendre les circonstances de la mort de son mari auprès de Khalil, étant donné que ce dernier a combattu aux côtés de son mari pendant la guerre civile du Liban⁵.

Sur un plan dramaturgique, nous constatons la présence de deux espaces distincts, le premier étant celui du groupe de Koraich enfermé dans l'église, et se protégeant des attaques des familles voulant récupérer Arbia. Cet espace se caractérise par la stabilité et le manque d'événements. Le second espace, beaucoup plus agité, se crée lorsque Houria pénètre dans l'église. C'est un espace de troubles, de révolution, et du refus de l'ambiance d'emprisonnement et d'isolement exigée par Koraich. Tous commencent à se révolter : Menoubi tente de fuir l'église avec Houria, et Asfour manque de respect à tout le monde. Après un long discours, Houria annonce sa grossesse, et refuse que son enfant voie le jour dans l'église. Le monde créé par Koraich est détruit, malgré tous ses efforts pour le maintenir.

Au-delà de cette intrigue, ce que l'on doit comprendre est que la pièce *Arab* raconte l'histoire des peuples arabes qui, alors qu'ils parlent la même langue, ont la même histoire, la même religion, et le même mode de vie ou presque, n'arrivent plus à dialoguer et à vivre ensemble. Comme l'indique Hachemi Ghachem,

La vision dominante qui émerge du [...] spectacle est la suivante : les Arabes, en fin de compte, ont raté le coche et ce n'est pas demain, la veille, qu'ils risquent de le rattraper. Ils sont désorganisés, divisés, inutilement torturés et s'activant dans le vide. Leurs démarches sont maladroites, stériles, leurs analyses absurdes, leurs paris perdus d'avance...⁶.

Les Arabes ont beau chercher une forme d'unité se basant notamment sur une langue commune, ils ne parviennent pas à s'entendre, ou ne font pas ce qu'il

¹ Menoubi, rôle joué par Fathi Haddaoui.

² Asfour, rôle joué par Fatima Saidane (c'était son premier rôle).

³ Khalil, rôle joué par Fadhel Jaziri.

⁴ Houria, rôle joué par Jalila Baccar.

⁵ La troupe renvoie dès le début du spectacle aux liens existants entre les peuples arabes qui se réunissent pour se défendre en cas de danger, malgré les différences et les conflits politiques qui marquent souvent la relation entre les dirigeants des pays arabes.

⁶ Hachemi Ghachem, « Fadhel Jaïbi, Arabpolis », *Figures du théâtre tunisien, op. cit.*, p. 68.

faudrait faire (ils restent « désorganisés, divisés, inutilement torturés et s'activant dans le vide »), de sorte qu'ils partagent à la fois tout et rien. Nous avons ainsi un nouvel exemple de spectacle s'adressant aux Tunisiens et Tunisiennes, et reflétant leur situation de tous les jours.

iv. L'église en tant qu'espace de culte

Encore plus intéressant, le lieu de représentation d'*Arab* est une ancienne église, couvrant une surface de 1800 m², et qui se situe au sommet de la colline de Byrsa, à proximité immédiate des ruines de l'antique cité punique puis romaine, à quelques kilomètres de Tunis. L'église fut construite en 1890 en l'honneur du roi Louis IX, mort dans ce lieu lors d'une croisade, en 1246. Elle se situe non loin de la chapelle Saint-Louis (**figure 15**) édifée en 1830, suite à une autorisation d'Hussein II Pacha Bey donnée au Consul général de France. C'est un bâtiment doté d'une architecture simple où se mêlent les styles gothique et byzantin.

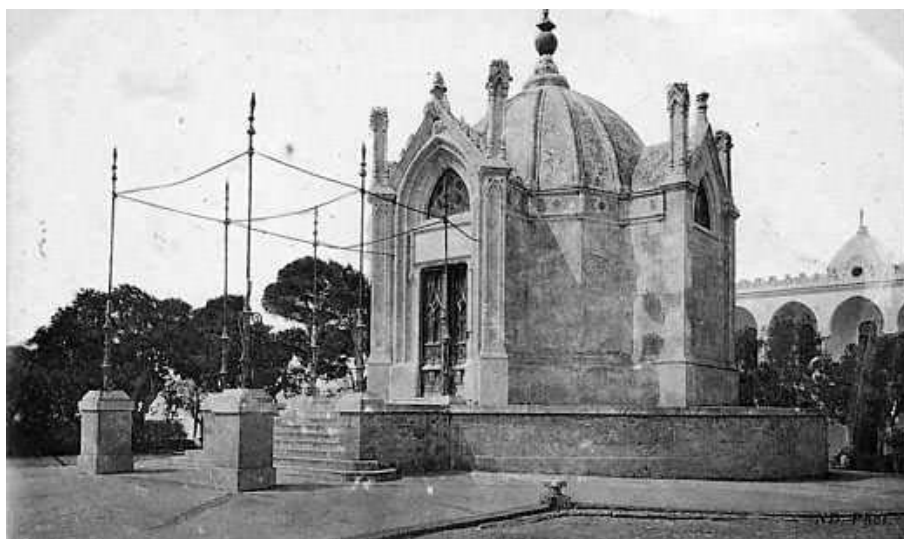


Figure 15 : L'ancienne Chapelle Saint-Louis édifée en 1830, et détruite en 1950.

L'architecture datant de la fin du XIX^e siècle opte pour des styles composites, comme c'est le cas de la basilique du Sacré-Cœur à Paris, construite à la même époque. L'édifice de la Chapelle Saint-Louis, conçu selon les plans de l'abbé Joseph Pougnet (1829-1892), est byzantino-mauresque, en forme de croix latine, et fait 65 mètres de longueur et 30 mètres de largeur. Le choix de cet étrange style architectural n'est pas purement fantaisiste, il a eu des fins politiques et

religieuses. Comme l'explique Abdel Halim Messaoudi, « cette architecture hybride, née d'un mariage entre une tradition architecturale occidentale et une autre orientale arabo-musulmane, est utilisée par le pouvoir colonial et l'église pour créer une espèce de familiarisation avec les indigènes dans le but de les christianiser¹ ».

L'espace architectural de l'église Saint-Louis se compose de trois niveaux : le premier est celui du sous-sol, qui présente l'ensemble des caveaux funéraires et des cryptes qui se relie au rez-de-chaussée par plusieurs escaliers. Le deuxième niveau est le « temple haut », en l'occurrence l'espace qui a accueilli le spectacle *Arab*. Le troisième niveau, qui se situe au dernier étage, présente les sept tours de la cathédrale (**Figure 16**).



Figure 16 : La Cathédrale Saint-Louis actuelle, édifée en 1890.
© Fathi Rached

¹ Abdel Halim Messaoudi, *L'Esthétique de l'espace théâtral, le spectacle « Arab » comme cas d'étude*, mémoire de D.E.A. sous la direction de Naceur Ben Cheikh, Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis (Tunisie), 2001, p. 120. Traduction personnelle.

Concernant le fait d'investir cette église pour créer un spectacle, nous devons cependant ouvrir une parenthèse. En effet, quitter le théâtre comme édifice pour aller en direction des abris, de même que le retour, même symbolique, vers les édifices, est un phénomène qui ne concerne pas *a priori* le théâtre tunisien, mais seulement le théâtre occidental¹. Dans la mesure où le théâtre cherche toujours sa place dans la société tunisienne, le fait d'investir un « non-lieu » ou un « abri » n'est pas le fruit d'une évolution dans le fait théâtral, ni même une revendication particulière, mais plutôt la volonté d'enraciner la pratique théâtrale dans la culture et le patrimoine tunisiens.

v. *Le choix du lieu, à situer entre le hasard et la maturité, et à confronter au processus de création*

Si, selon Fadhel Jaïbi, le choix de la cathédrale Saint-Louis serait le fruit du hasard, il a aussi été le dernier recours d'un artiste délaissé par l'État, et en grande précarité, mais nous ne négligeons pas, en affirmant cela, l'étape de maturité que l'équipe de Fadhel Jaïbi a atteinte après un long parcours de création. Ce parcours, qui a débuté dans un désert géographique, économique et culturel (la ville de Gafsa), a su dépasser ces difficultés, depuis la première création, *La Noce*, jusqu'à *Lem*, le spectacle qui a précédé *Arab*. Le choix de l'église ne peut pas être entièrement dû au hasard, car cette équipe n'a jamais cru au hasard, ne serait-ce que parce que son installation à Gafsa, par exemple, était motivée par plusieurs raisons.

La première motivation poussant ces hommes à investir une région particulièrement hostile ou inhospitalière tient à la volonté d'innover, étant donné que le travail artistique en terrain vierge pouvait ouvrir plusieurs portes de création. Il s'agissait aussi de s'adresser aux habitants de cette région, et de leur proposer un art qui les sorte de la routine, et surtout de leur pauvreté économique et culturelle. Cet isolement, tout comme le sentiment d'être abandonné par le

¹ On peut rappeler la fameuse formule d'Antoine Vitez indiquant que « Finalement, il n'y a que deux types de théâtre, l'abri ou l'édifice. Dans l'abri on peut s'inventer des espaces loïsibles, tandis que l'édifice impose d'emblée une mise en scène. L'édifice signifie "je suis le théâtre" alors que l'abri suggère le caractère transitoire des codes de représentation » (« L'abri ou l'édifice », *L'architecture d'aujourd'hui*, n° 199, octobre 1977, p. 24).

gouvernement du président Bourguiba, ont créé le goût des habitants pour une ouverture culturelle, et un besoin d'affirmation. Le théâtre a ainsi été l'un des moyens utilisés par les habitants de cette région pour marquer leur appartenance à leur pays.

La deuxième raison a été la possibilité de s'éloigner du Pouvoir en place, comme de l'influence jugée néfaste de la ville de Tunis. Il faut savoir que le président Bourguiba avait la main mise sur tous les modes d'expression, et surtout sur le théâtre, à partir du moment où a été créée la Commission Nationale d'Orientation Théâtrale (C.N.O.T.). Le rôle de cette commission consistait à lire et consulter les pièces avant qu'elles soient jouées devant un public, mais cet organisme fonctionnait davantage comme un barrage à la liberté d'expression, et comme mécanisme de censure que comme un comité de lecture s'occupant de la valeur éducative et sociale des pièces théâtrales tunisiennes.

La dernière raison, qui s'avère la plus intéressante, mais dépasse le choix de la ville de Gafsa, et celui de lieux *a priori* inadaptés à la création, est la volonté de rompre avec les lieux traditionnels de la création théâtrale. L'objectif de ces artistes fraîchement revenus sur leur terre natale, après avoir fait des études à l'étranger, était de sortir des sentiers battus. Conquérir des régions vierges pour qu'elles accouchent de créations artistiques qui sortent de l'ordinaire était ainsi le rêve de Fadhel Jaïbi et de ses compagnons.

Quelques années plus tard, ce choix se renforce et prend une dimension originale avec celui d'investir artistiquement la cathédrale Saint-Louis. La troupe semble avoir atteint une forme de maturité, à la suite d'un processus qui a commencé dès la première utilisation de la Galerie Yahya au Palmarium de Tunis, puis la salle du cinéma Lido, située dans un quartier populaire, et par la suite dans d'autres lieux n'ayant aucun rapport avec le théâtre. C'est cette volonté et cette progressive maîtrise des lieux non théâtraux qui les ont guidés vers le choix de « non-lieux ». Nous considérons même que le choix de l'église constitue une forme d'aboutissement créatif de la troupe.

En effet, cette équipe a révolutionné la scène tunisienne en rompant de manière radicale avec l'ancien discours de l'homme de théâtre tunisien, et avec sa vision traditionnelle du théâtre. On pourrait notamment expliquer cette rupture en

reprenant le propos d'Evelyne Ertel dans l'article « La scénographie dans l'histoire du théâtre occidental :

À chaque fois, il s'agit non seulement de casser le rapport habituel du spectateur au théâtre, mais de l'obliger à un déplacement singulier, à une espèce de voyage à la fois réel et métamorphique, susceptible de le déstabiliser et, par-là, de modifier sa perception et sa compréhension¹.

En cassant « le rapport habituel du spectateur au théâtre », Fadhel Jaïbi et ses collaborateurs ont souhaité aiguïser la curiosité du spectateur, pour qu'il devienne plus actif, et qu'il participe à la création. C'est ainsi que ce spectateur, qui ne cherchait auparavant que l'amusement et le rire, a commencé à se poser des questions sur son passé, son avenir, son identité, et sa place dans la société, et à effectuer un « voyage à la fois réel et métamorphique ».

Le choix de cette église a non seulement participé à la désacralisation de l'espace ecclésial, mais aussi à celle de l'espace théâtral tunisien. Ce lieu est en effet considéré comme un intrus, pour ainsi dire, dans la culture architecturale du pays, mais surtout religieuse. Son histoire est liée au colonisateur qui a voulu imposer une culture et une religion différentes de celles du pays. L'équipe du Nouveau Théâtre a par conséquent voulu supprimer l'image de l'église de la conscience populaire, et la convertir en un lieu accueillant, ouvert à tous types d'expression libre, un lieu où l'Homme tunisien pouvait se permettre de tout dire, sans complexe religieux ni culturel. C'est aussi un choix engagé contre la décolonisation, et pour la reprise en main du territoire tunisien, en envahissant une église qui, auparavant, appartenait à un représentant de la force et de la barbarie coloniales.

À l'époque, l'équipe de Fadhel Jaïbi produisait un théâtre épique brechtien à tous les niveaux : avec une dramaturgie non aristotélicienne, une mise en scène valorisant la personnalité de l'acteur, et la construction d'un espace selon une démarche dialectique, ainsi qu'avec la mise en œuvre d'un dialogue entre le spectateur et l'acteur, en dehors de toute frontalité.

¹ Evelyne Ertel, « La scénographie dans l'histoire du théâtre occidental » (p. 25-38), in Jean-Marc Merriau (dir.), *La Scénographie. Théâtre d'aujourd'hui*, n° 13, Paris, février 2012, p. 36.

Après cinq ans d'absence de création, cette équipe a trouvé, dans la cathédrale de Saint-Louis, un moteur pouvant redonner vie à ses activités et à la « nécessité intérieure¹ », comme l'a nommée Kandinsky, de produire et de s'exprimer. Cette nécessité a mûri au fur et à mesure de ce que la troupe a vécu, pendant plusieurs années. Les membres de l'équipe étaient sans cesse en train de se poser des questions sur leur identité en tant qu'artistes, sur leur place dans la société tunisienne et arabe, avec tout ce que le pays et le monde arabe ont connu à cette époque, comme la guerre civile au Liban, ou le conflit arabo-israélien. Toutes ces raisons ont poussé l'équipe du Nouveau Théâtre à changer de position envers ce qui se passe dans le monde.

Si la troupe a redonné vie à cette église désaffectée après le départ du colonisateur, en 1956, elle a aussi donné de l'espoir à cette troupe déchirée, étant à la recherche d'un lieu qui lui permette de survivre. La troupe s'est trouvée dans la situation que décrit Jean Vilar dans *De la tradition théâtrale* :

eh oui ! la crise actuelle du logement nous met dans l'impossibilité de trouver même un garage désaffecté, et nous souffrons de la pénurie du bois et des objets fabriqués, chaises, fauteuils, appareils électriques, serrures, cependant indispensables à nos spectacles².

Concernant plus proprement la troupe de Gafsa, le travail réalisé dans l'église lui a également permis d'avoir une raison de se rassembler, autrement dit une raison d'être.

vi. De l'édifice à l'« abri »

Si l'on revient sur le fait d'investir un lieu non théâtral, on se souviendra que, sur le plan historique, la première représentation théâtrale se déroulant hors d'un bâtiment tient à l'initiative de Max Reinhardt³, à la fin du XIX^e siècle et au début

¹ Vassily Kandinsky, cité par Élodie Vitale, *Le Bauhaus de Weimar : 1919-1925*, éditions Mardaga, Bruxelles (Belgique), 1989, p. 181.

² Jean Vilar, *De la tradition théâtrale*, op. cit., p. 64.

³ Max Reinhardt (1873-1943), metteur en scène de théâtre autrichien, a réalisé des mises en scènes pour divers théâtres berlinois. Son travail plein de réjouissances et d'interactions entre la musique et la danse, la langue et la scénographie a donné un nouvel essor au théâtre en Allemagne. À l'arrivée des nazis, en 1933, il s'exile en Angleterre puis aux États Unis, où il connaît un grand succès, et particulièrement avec son adaptation du *Songe d'une nuit d'été* de William Shakespeare.

du XX^e siècle, avec le cirque Schamman qu'il installe sur le parvis de la Cathédrale de Salzbourg. Plus tard, en 1935, le théoricien et metteur en scène français Jacques Copeau a investi la place de la Seigneurie à Florence, en Italie, pour jouer Hölderlin. Après la deuxième guerre mondiale, nombreux sont les hommes de théâtre qui s'installent dans d'autres lieux que les théâtres : Tadeusz Kantor travaille dans la cave de la galerie Krysztofor à Cracovie, en Pologne ; Jean Vilar, metteur en scène français, donne des représentations sur les places des villages, puis dans la cour du Palais des Papes d'Avignon ; enfin, le Théâtre du Soleil d'Ariane Mnouchkine pose ses tréteaux à la Cartoucherie de Vincennes, dans les années 1970.

Sur un plan artistique, quitter l'édifice du théâtre n'est pas simplement le déplacement d'un espace vers un autre, mais bien davantage le remplacement d'une esthétique par une autre, très différente, et surtout le fait d'occuper un espace modulable et flexible, le plus souvent public, et qui peut correspondre aux changements de la société. Cela modifie aussi le travail de mise en scène, puisqu'il faut s'adapter à des plateaux qui ressemblent davantage à des rings ou à d'autres espaces alternatifs qu'à la boîte magique que peuvent offrir les théâtres à l'italienne.

Par rapport au théâtre tunisien, qui cherche à trouver sa place au sein de la société, il s'agit davantage d'investir un « non-lieu » ou un nouvel espace, c'est-à-dire que ce n'est pas le fruit d'une évolution ou d'une réflexion dans la façon d'envisager un espace spectaculaire, mais plutôt la volonté d'enraciner la pratique théâtrale dans un lieu et un contexte sociétal, local, et qui devient en même temps, même si c'est de manière temporaire, un espace à inventer.

Fadhel Jaïbi confirme notre approche comme suit : « À Gafsa, il n'y avait pas de théâtre, c'était une chance d'aller jouer sur la place publique, dans les casernes, dans les prisons et dans les hôpitaux..., et de leur proposer une histoire simple avec des personnages historiques transposés, comme le mythe de *Mohamed Ali El Hammi*, de *Jazia El Hilalya*¹ ». La « chance » évoquée par Fadhel Jaïbi consiste à

¹ Annexe 1, p. 14, Fadhel Jaïbi, interview, *op. cit.*

trouver un lieu « malgré la vigilance de la police¹ ». En effet, l'occupation des lieux étant sous tension, et sous contrôle, les non-lieux étaient d'autant plus recherchés qu'ils permettaient d'avoir accès à un espace moins contrôlé, mais aussi de faire évoluer l'approche esthétique du jeu théâtral en Tunisie.

La relation entre le théâtre comme événement, et le théâtre comme édifice, est complexe, car le théâtre ne renvoie pas simplement au monument ou au bâtiment, c'est surtout un geste et un mot lancés par une personne (et à ce moment-là, on le nomme acteur) que quelqu'un d'autre regarde (et qui devient spectateur). Bien souvent, le cadre architectural devient un carcan, une « carcasse » sans vie, comme un robot patiemment construit. Cela explique l'intérêt pour ce que Peter Brook nomme, dans *L'Espace vide*, le théâtre de la fortune, installé à l'improviste et avec peu de moyens, dans un lieu quelconque.

Le scénographe américain Jo Mielziner envisage, de son côté, le théâtre comme « un bernard-l'ermite, contraint d'investir des lieux pour résoudre son problème de logement² ». Au-delà de cette contrainte, le choix peut être délibéré, si l'on considère que le théâtre n'a pas besoin d'édifice dédié, et qu'il gagne toujours en vitalité à être confronté aux installations précaires, dont il peut tirer largement profit sur le plan esthétique. Le fait est là, une mauvaise architecture théâtrale ou une absence de bâtiment n'empêche pas nécessairement l'épanouissement d'un art scénique vivant.

Peter Brook abonde en ce sens, en insistant sur le fait qu'une bonne architecture théâtrale n'est pas la garantie d'un art vivant : « Un endroit magnifique peut ne jamais provoquer une explosion de vie, tandis qu'une salle de fortune peut être un lieu de rencontre extraordinaire³ ». Quand Antoine Vitez énonce la formule faisant osciller le théâtre entre « l'abri et l'édifice », il identifie cette alternative spatiale que connaît le théâtre, dans ses déplacements et voyages, et comme une banalisation du lieu.

¹ *Ibid.*

² Jo Mielziner, *Concevoir pour le théâtre : un mémoire et un portfolio*, éd. Hardcover, USA, 1965, p. 39. Traduction personnelle.

³ Peter Brook, *L'Espace vide : écrits sur le théâtre*, traduction de Christine Estienne et Franck Fayolle, coll. Seuil, « Pierre Vives », Paris, 1977, p. 93.

vii. Etude scénographique de l'expérience de théâtralisation de l'espace de l'église Saint-Louis

Dans *Arab*, l'espace spectaculaire est le résultat d'un acte artistique très complexe, notamment parce que le lieu architectural n'était pas adapté à ce type d'intervention, et qu'il ne contenait pas tous les éléments nécessaires pour la scène théâtrale. C'est en outre ce que Tatiana Antolini-Dumas définit comme « un espace piège, parce que clos et obscur, parce que saturé et inorganisé. La confusion qui règne en son sein surprend bien sûr dans un tel espace¹ ». Le choix de la troupe du Nouveau Théâtre de sortir l'acte théâtral de son espace habituel a demandé un important effort de conception et réalisation scénographiques. Il est allé bien au-delà de la recherche de solutions techniques, parce qu'il s'agissait d'inventer des techniques artistiques, esthético-fonctionnelles pour la réalisation du spectacle.

Dans un article sur « La Vie Théâtrale », la troupe se justifie ainsi : « la raison pour laquelle nous avons refusé la salle classique, c'est la relation officielle qui s'est nouée à travers le temps entre elle et le spectateur, de telle sorte que le spectateur moyen ne s'y sent pas à l'aise comme s'il y était pour assister à une occasion quelconque. La spontanéité y fait défaut² ». L'espace traditionnel n'attire plus le spectateur, parce qu'il cherche, comme l'homme de théâtre, la nouvelle aventure, l'évasion, voire le choc. Il cherche quelque chose qui le fasse sortir de l'ordinaire, et lui permette de voir et de vivre le monde autrement.

L'espace religieux permettait précisément de créer une théâtralité propre. En effet, le choix d'un agencement qui limite le spectaculaire dans le religieux, comme pour la pièce *Meurtre dans la cathédrale* de Thomas Stearns Eliot, en 1935³, se trouve en contradiction avec les objectifs du spectacle *Arab*. Ce

¹ Tatiana Antolini-Dumas, « Parcours Diluviens », in Juliette Vion-Dury (dir.), *Le Lieu dans le mythe*, coll. Presses Universitaires de Limoges, « Espaces Humains », Limoges, 2002, p. 48.

² Les artistes cités par Jean Verdeil, *L'Abri et l'édifice 1965-2001 et au-delà. Histoire d'une compagnie : Bruno Carlucci et le théâtre de la Satire*, Aléas, Lyon, janvier 2002, p. 136.

³ *Meurtre dans la cathédrale* évoque la mort de Thomas Becket. T. S. Eliot raconte qu'il a été influencé par les œuvres du prêcheur Lancelot Andrewes. Cette œuvre a été créée en France et mise en scène par Jean Vilar en 1945 au Vieux Colombier, à Paris, puis au festival d'Avignon. On a aussi pu en voir une version télévisée vers 1965 (en noir et blanc), avec Alain Cuny dans le rôle principal.

spectacle devait en effet proposer une révolution par rapport au théâtre à l'italienne et aux espaces clos de la représentation, qui se caractérisent par la relation de frontalité entre l'espace spectaculaire et l'espace scénique. De ce fait, la scénographie se débarrasse de l'arrière-scène, qui correspond ici aux murs de l'église, car ces derniers ont été construits à partir d'un axe bien défini qui les relie, en lui donnant une forme de croix.

Cette théâtralisation d'un espace religieux demande de rechercher le noyau dynamique, non pas à travers les yeux et les pensées d'un religieux, mais à travers ceux d'un scénographe. Le noyau dynamique facilitera la tâche du scénographe pour trouver l'angle de vue du spectateur, ou plutôt les angles de vue. L'architecture religieuse se caractérise par la globalité et le symbolisme, avec un ensemble complexe de sens qui rappelle l'espace utopique et condensé de l'image cosmogonique du monde. Cet espace est édifié à partir d'un noyau central dynamique, comme l'explique Etienne Souriau dans son article « Le cube et la sphère »¹, en insistant sur l'obligation de chercher le noyau dynamique dans chaque espace, afin de permettre à un grand nombre de spectateurs d'avoir une bonne vision du spectacle. **(Figure 17)**

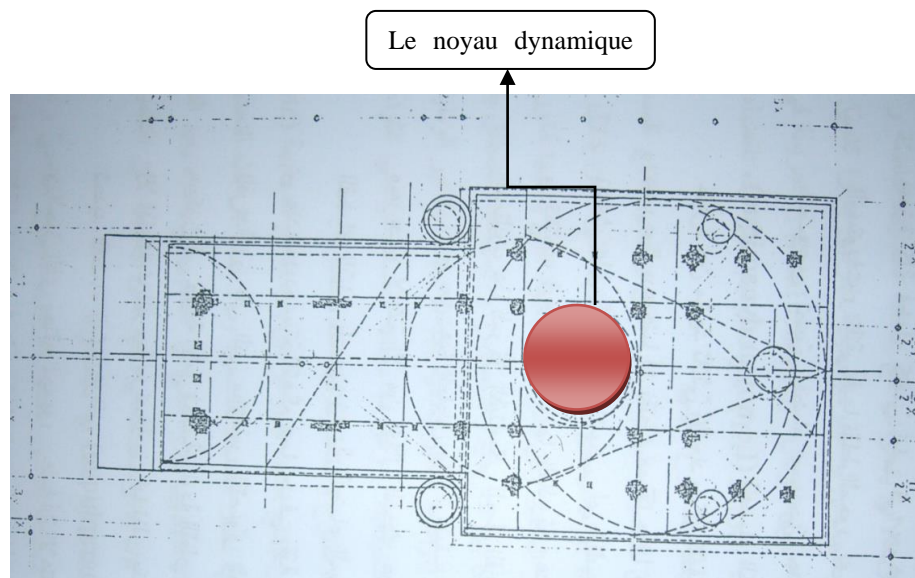


Figure 17 : Les angles de vue dans l'espace scénographique de l'église.

¹ Etienne Souriau, « Le cube et la sphère » pp. 65-73, in André Barsacq, Raymond Bayer, Le Corbusier, André Villiers (dir.), *Architecture et dramaturgie*, actes du colloque du Centre d'études philosophiques et techniques du théâtre, Centre d'études philosophiques et techniques du théâtre (Paris), Flammarion, Paris, 1950.

« Le centre dynamique, le cœur battant, l'endroit où l'aventure aiguise et exalte le mieux son pathétique¹ » ne correspond guère à un espace religieux dans lequel la nef centrale est considérée en tant que telle, dans son sens religieux, il s'agit plutôt de former un plateau ayant deux limites : les premières sont celles de la scène, et les secondes sont celles qui englobent le public dans un sentiment infini formant un espace fictionnel.

La scénographie d'Arab a nécessité, comme cela a été dit, à de nombreux aménagements, et elle se base d'abord sur la technique de l'étayage, qui rappelle les constructions réalisées par exemple dans les mines. Cette technique a permis de limiter l'espace spectaculaire, et de proposer un décor théâtral qui relie l'architecture et le théâtre. Cette scénographie de restitution muséale est un travail de trompe-l'œil pour permettre au spectateur de voyager dans un espace de tranquillité qui connote la mort.

Le travail scénographique consiste à augmenter le nombre de madriers qui soutiennent les murs (par exemple, pour tenir un mur au lieu d'utiliser un seul madrier, le scénographe en utilise plusieurs), afin de mettre cet espace en abîme et ainsi lui donner un aspect tragique, sans oublier l'aspect technique, qui consiste à créer un espace acoustique limitant les déchets sonores. On pourrait à ce propos citer Jean Chollet : « le lieu scénique doit devenir le corps même de la pièce au même titre que le corps de l'acteur² ». Le décor, comme l'acteur, doivent faire réfléchir, et inciter les spectateurs à se poser des questions sur ce qui se passe, sur la vie, sur eux-mêmes.

Le spectacle commence par l'entrée des acteurs dans une ambiance chaotique, avec une lumière sobre. Ils se déplacent partout sur la scène, et l'un porte une arme. Ils dirigent leur regard partout autour d'eux, et attendent, car ils se préparent à se défendre contre toute attaque de l'extérieur. Ils se sentent encerclés, isolés..., c'est la peur qui s'installe. L'église qui était auparavant détestée prend alors une tout autre valeur que celle qui rappelle un envahisseur, une autre culture et une autre religion. Une nouvelle église se construit dans celle qui a été désertée.

¹ *Ibid.*, p. 65-73.

² Jean Chollet, *André Acquart – architecte de l'éphémère*, op. cit., p. 206.

Cette entrée successive des acteurs sur scène pousse également le spectateur à y entrer, et à participer aux événements, comme en témoigne Ali Abidi dans *Les Débuts de la critique dans le théâtre tunisien* :

À cet instant, le spectateur fera partie du spectacle, de ce fragment de la vie. Nous sommes [l'auteur faisait partie des spectateurs] devenu un groupe qui appartient à cette église, qui suit les acteurs dans leur peur, leur angoisse, leur désespoir, etc. Nous les suivons avec nos esprits dans tous leurs gestes et leurs actions sur scène. Notre imaginaire nous devance vers un lieu palpable, réel et un autre métaphorique que tantôt nous rejetons, tantôt nous acceptons, et nous l'adoptons pour construire des mondes et des mondes...¹

L'ensemble du spectacle pousse donc à l'identification, mais aussi à la découverte et à la recherche (« construire des mondes et des mondes ») avec cette double dimension, réelle et métaphorique. Ali Abidi raconte, dans *Les Débuts de la critique dans le théâtre tunisien*, qu'en recevant l'invitation à regarder ce spectacle, il se sentait déjà avec l'état d'un voyageur. Il se préparait à partir, à quitter la Tunisie pour « embarquer » dans cette fable, et à « débarquer » par la suite dans l'avenir.

L'histoire de ce bâtiment est très symbolique, parce qu'elle rappelle la souffrance causée par la domination militaire, politique et culturelle étrangère, pour pouvoir libérer une nouvelle Tunisie, libre de la domination française, mais aussi de la domination des idées et des idéologies qui rejettent tout ce qui vient de l'autre. Le théâtre n'est plus français, ni maltais, ni italien, il est universel. C'est une langue et une vision du monde, un outil de communication avec l'autre et avec soi-même. L'église, quant à elle, n'est plus la fierté de l'étranger colonisateur, destructeur de la civilisation et de la culture, elle est devenue un lieu d'expression de la parole libre, de la tolérance et du partage.

La scénographie d'*Arab* a été envisagée comme un système de narration constitué d'un ensemble de signes matériels, visuels et physiques, accompagnés des données sous-jacentes et imaginaires du texte, elle est, comme l'interprétait Yannis Kokkos, la matérialisation plastique d'une « dramaturgie de l'espace² ».

¹ Ali Abidi, *Les Débuts de la critique dans le théâtre tunisien*, La Maison Tunisienne de l'édition, Tunis (Tunisie), 1989, p. 41. Traduction personnelle.

² Georges Banu et Yannis Kokkos, *Yannis Kokkos – Le Scénographe et le héron*, Actes Sud, Paris, 1989, p. 75.

D'un autre côté, pour ce scénographe qui considère le théâtre comme le « lieu de tous les possibles¹ », la scène accueille la création d'une autre dimension du réel, à laquelle on peut emprunter des éléments, mais pour les transfigurer. Une représentation fantasmatique du réel est nécessaire, parce que si on lui reste trop fidèle, le théâtre se retire.

En règle générale, le scénographe prend conscience des signes qui composent l'espace, et fait en sorte que ces derniers expriment le maximum de choses avec un minimum de moyens. Ces signes proposent une interprétation symbolique du texte de l'auteur, et des détails de l'espace qui ne freinent pas les différentes lectures du texte offertes au spectateur. L'espace scénique est le lieu magique qui circonscrit le temps et l'espace théâtraux, il devient l'extraterritorialité de l'imaginaire, un lieu où l'imaginaire du spectateur peut se promener ou errer en toute liberté².

Le retour à ce type de lieu ouvert à tous les possibles, voulu par la troupe, représentait également un dernier retour aux origines, afin de les détruire sans laisser de traces. En effet, cette scénographie ne visait pas à la reconstruction de l'église, elle fonctionnait plutôt comme l'obligation de quitter cet espace à jamais, et comme un véritable divorce avec les espaces fermés traditionnels, qui exigent un angle de vue fixe, et ne favorisent que certains spectateurs. Ce travail d'adaptation du lieu a demandé l'effacement par la démolition de tout ce qui rappelle la cathédrale de Saint-Louis, et cette action a été réalisée en cinq étapes : il a d'abord fallu enlever les carreaux de marbre dans la nef centrale de l'église ; ensuite creuser une cave au centre de l'église au bout de ce couloir ; installer quelques dunes de sable à côté de la cave ; mettre en place des parois en bois afin de limiter la longueur du couloir central ; et enfin cacher l'autel avec des parois de bois.

L'espace de jeu, rectangulaire, ne comportait par conséquent aucune des caractéristiques de la boîte italienne, c'était un espace libre et dégagé. Dans ce lieu scénique, nous constatons en effet la possibilité d'une vision à partir de trois

¹ *Ibid.*, p. 36.

² Jean Chollet, *André Acquart – architecte de l'éphémère*, op. cit., p. 15.

angles différents, car chaque côté du rectangle peut devenir une avant-scène ou une arrière-scène, en fonction du déplacement des acteurs, et selon l'importance à donner aux événements. Cette scène spécialement architecturée pour *Arab* rappelle d'autres scènes, par exemple celle du théâtre Tom-Paterson¹ à Stratford, au Canada, ou celle de l'U Théâtre de Farkas Molnar², en Allemagne (1924), qui porte le nom de son architecte, et qui installe les spectateurs sur trois côtés de la scène (**Figures 18 et 19**).

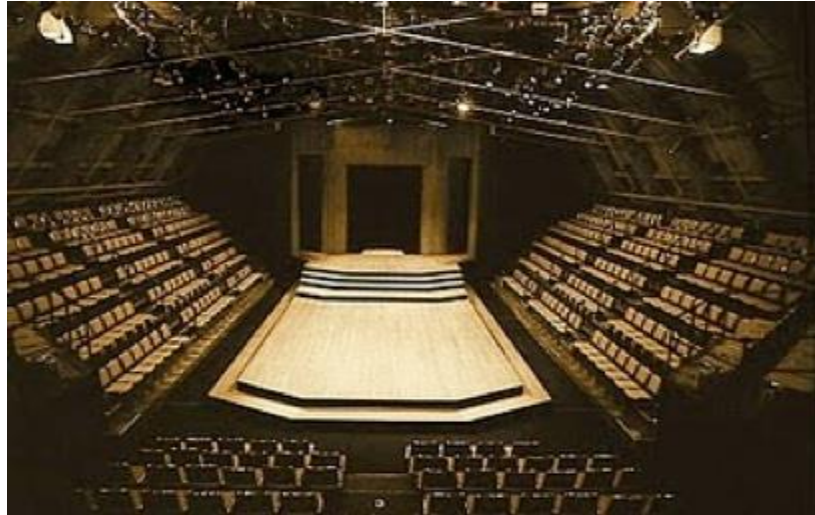


Figure 18 : Théâtre Tom-Paterson, Canada

¹ Le théâtre Tom-Paterson est abrité sous une tente en toile. Il est considéré comme novateur avec une avant-scène prolongée permettant aux spectateurs d'avoir une vision totale de la scène et de l'action des acteurs. F. Jaziri s'est, probablement, inspiré de cette scène pour concevoir celle de *Arab*, étant donné la similarité existant entre l'espace ecclésial permettant le jeu et le théâtre Tom-Paterson.

² La similarité entre ce théâtre et celui de Tom-Paterson et la forme du théâtre en U de ses gradins ainsi que sa scène prolongée. Il est l'un des projets de théâtres conçus, en 1924, au sein du Bauhaus par l'architecte Farkas Molnar, mais il n'a jamais été construit. L'objectif de cette conception est de donner au spectateur la possibilité de prendre part à l'action de l'acteur sur scène et de créer en lui une action « qui n'abandonne plus la masse à sa contemplation silencieuse, à son émotion purement intérieure, mais l'amène à participer pleinement à l'action scénique, pour s'y fondre jusqu'au plus haut degré d'une extase libératrice ». Propos de Laszlo Moholy-Nagy dans son article « Théâtre, cirque, variété », in Oskar Schlemmer, Laszlo Moholy-Nagy, Farkas Molnar, *Die Buhne im Bauhaus*, éd. Albert Lange Verlag, Munich, 1925. Nouvelle édition dans la série Neue Bauhausbucher, éd. Florian Kupferberg, Mainz, 1965, traduction française, Oskar Schlemmer, p. 54-55.

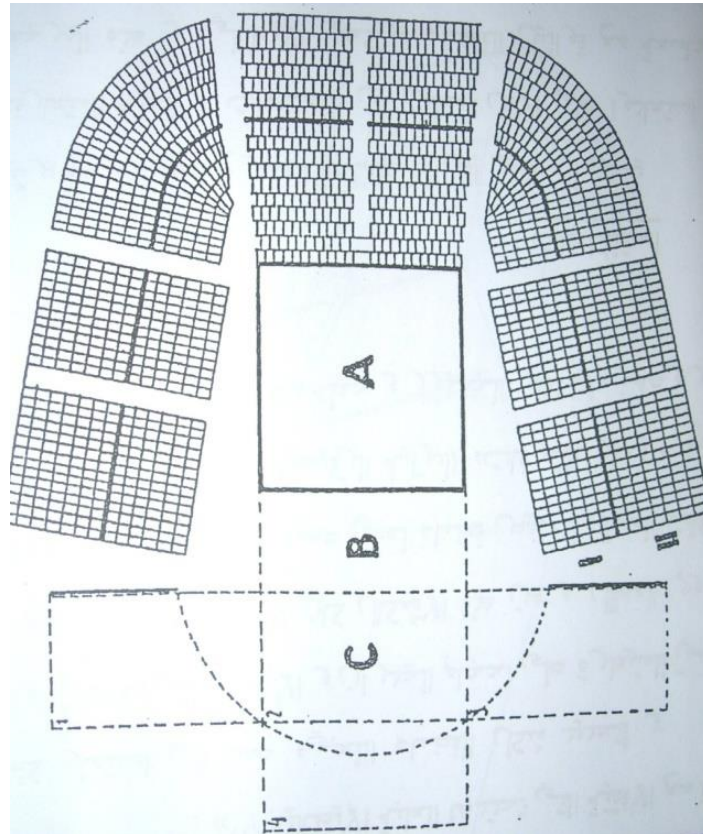


Figure 19 : Le U Théâtre de Farkas Molnar, Allemagne

Dans le cas du spectacle *Arab*, le lieu où se produisent les événements est connu et identifiable, c'est une église, même si elle est désertée. Le scénographe et l'acteur font par conséquent voyager le spectateur d'un lieu à un autre, et d'une époque à une autre. Le temps est celui de l'événement. Le spectacle parle d'un moment qui est en même temps celui d'un enfermement (culturel, psychologique, intellectuel...) et d'un encerclement (du même type que l'enfermement). Il s'agit de l'enfermement du monde arabe, dans le but de fuir l'ennemi, mais aussi de l'encerclement par cet ennemi, imaginaire et réel.

Une dualité se met en place tout au long du spectacle. Le scénographe a créé l'espace du jeu de l'acteur en mettant en place une scène entourée de chaises pour les spectateurs, il a créé une église désertée, et tout cela est l'espace intérieur de jeu, l'église qui signifie le présent. Mais il a laissé à l'acteur la possibilité de créer un autre espace, extérieur cette fois-ci. C'est l'espace de l'ennemi (la tribune de Temamria). L'espace extérieur est aussi l'espace de Koraich, avant d'entrer à

l'église, et il signifie le passé. L'arrivée de Houria donne à tous les acteurs, sauf Koraich, une vision de l'avenir, sur l'espace rêvé/souhaité.

C'est un espace où il n'y aura ni Koraich ni la tribune de Temamria. Cet espace qui se crée après chaque conflit est marqué par l'absence des anciens acteurs (ici Koraich et la Tribune Temamria), et c'est l'espace de l'avenir. Selon Marcel Freydefont,

le théâtre doit être considéré avant tout [...] comme un dispositif spatial et temporel qui conditionne la relation acteur/spectateur ainsi que la manifestation de l'œuvre présentée [...]. Souvent le théâtre cherche dans le confinement à susciter l'infini, et dans l'espace à générer un espace intérieur. Espace intérieur, y compris au sens d'espace intime, et espace extérieur, à la fois atmosphérique et extraverti¹.

On pourrait dire que le scénographe d'*Arab* a respecté, à la lettre, la définition de l'espace théâtral que propose Marcel Freydefont, et notamment la dualité entre « espace intérieur » et « espace extérieur », entre « chambre et place publique, entre scène et rue² », en ajoutant aussi la notion du temps pour faire alterner passé, présent et futur.

À la fin du spectacle, une deuxième dualité se présente : la chaise qui apparaît à la fin déchirée, sale, et reléguée dans un coin représente le pouvoir de Koraich suite à la révolution des membres de son clan. La deuxième image, mais cette fois évoquée par le discours de Houria, est celle du bébé qui verra le jour dans un monde ouvert, loin de Koraich et du danger de Temamria. Il représente l'avenir, l'espoir et la liberté.

viii. Les défis de la construction d'un espace spectaculaire

Dans la réalisation de la scénographie, Fadhel Jaziri, le scénographe d'*Arab*, a rencontré trois défis majeurs : le premier est lié à l'espace propre de l'église. La théâtralisation de ce lieu de fortune a demandé une maîtrise de l'espace ecclésial pour le transformer en un espace qui accueillera une scène et un espace pour le public.

¹ Marcel Freydefont, « La scénographie de A à Z », in *Théâtre/Public : Scénographie, l'ouvrage et l'œuvre*, cahier réalisé par Chantal Guinebeault-Szlamowicz, n° 177, revue bimestrielle publiée par le Théâtre de Gennevilliers, 2005, Paris, p. 54.

² *Ibid.*

Nous avons parlé, dans une étape précédente, de la typographie de cette église et de ces trois niveaux. Étant donné sa superficie, chaque niveau pourrait accueillir le spectacle. Or, le scénographe ne pouvait pas utiliser tout l'espace en respectant le texte, il a donc, pour ce faire, choisi d'utiliser l'espace central en rapportant quelques modifications, tout en créant un nouveau rapport avec le spectateur parce-que celui-ci se trouvera presque sur la scène sans quitter l'espace du public. En optant pour ce choix, le scénographe a respecté celui de la troupe de rompre avec la représentation habituelle, en rapprochant la scène du public, et en allant jusqu'à supprimer toute frontière, comme le montre l'image ci-dessous. **(Figure 20)**



Figure 20 : La transformation de la nef en espace de jeu théâtral

Pour transformer l'espace de la nef, le scénographe a enlevé les dalles du sol pour le renforcer, afin d'avoir un espace totalement sécurisé. Par la suite, il a installé des gradins en bois, des deux côtés de la scène, de telle sorte qu'il n'y ait plus de séparation entre le public et l'espace spectaculaire. Comme la scène se prolonge jusqu'au milieu des gradins, les spectateurs font partie intégrante du spectacle, assuré et envahi par les acteurs.

Le deuxième défi était lié à l'état de l'église en ruines, voulu par le Pouvoir après l'Indépendance, comme une réaction contre la volonté du pouvoir colonial d'effacer la culture arabo-musulmane tunisienne, et de la remplacer par une autre, occidentale et chrétienne. Malgré le coup de foudre de l'équipe en la visitant pour la première fois, son état leur a quand même fait peur, compte tenu des mesures de sécurité, ou tout simplement de l'inconfort pour l'acteur et le spectateur. Bien que l'état de l'église en ruines permette de l'utiliser comme un lieu-décor et de créer, presque naturellement, une certaine scénographie, cet état a aussi été l'un des obstacles majeurs pour la construction d'un décor. Après le renforcement du sol, le scénographe a dû renforcer les murs, avec du bois et des madriers pour supporter les murs et séparer l'espace du jeu du reste de l'église. Ce travail lui a permis de relever le troisième défi.

Le challenge le plus important est en effet lié à la réception, et surtout à la dimension sonore. Ce problème acoustique est dû à la largeur, à la hauteur sous plafond de l'église, et à l'ouverture des sous-espaces les uns sur les autres, mais aussi à l'état de l'église, étant donné que les fenêtres étaient toutes cassées. Pour assurer une bonne réception, Fadhel Jaziri a dû mettre en place des constructions pouvant absorber les « déchets » sonores, tout en respectant la scénographie du spectacle. Celle-ci a un double rôle, le premier est la traduction des souhaits du metteur en scène, de manière à répondre aux besoins du texte, le second est l'absorption du son pour éviter le phénomène d'écho. Le grand vide de la nef centrale créait un écho modifiant non seulement la musique mais aussi la voix des acteurs, ce qui empêchait le futur spectacle de se dérouler dans de bonnes conditions.

ix. L'église comme lieu métamorphique entre destruction et reconstruction

L'intervention scénographique a ouvert sur une nouvelle aire de jeu au centre de l'église, et a créé une nouvelle église devenant un endroit inconnu, imaginaire, et où pouvaient se dérouler des événements fictifs. La question qui se pose est alors : dans quel but le scénographe a-t-il effectué ce travail de restitution de l'ancienne église, si c'est seulement pour montrer une église inconnue, désertée, et en mauvais état ?

Il s'agit, certes, d'une nouvelle église, mais qui reste vieille, antique, et qui garde toutes les caractéristiques de l'église actuelle en ruines. En revanche, cette nouvelle construction ou reconfiguration a influencé la démarche dramaturgique ; nous constatons que cet espace perdu et inconnu offre une représentation allégorique qui vient de la volonté de raconter l'histoire de la troupe, dans sa quête d'espaces pour abriter les représentations.

La troupe, tout comme le théâtre tunisien en général depuis ses débuts, souffre du manque d'infrastructures, et cherche un lieu protégé et consacré à la création artistique, dans des conditions appropriées. Le théâtre tunisien, et cette troupe à titre d'exemple, sont comme des enfants de la rue : ils naissent dans la rue et dans des lieux inconnus, inadéquats pour grandir et se cultiver.

Le théâtre tunisien est un enfant né de deux parents de race, de culture, d'origines et de religion différentes : enfant du théâtre d'Orient (égyptien) d'une part, enfant du théâtre occidental (français) d'autre part, un métissage sans précédent avec deux parents qui se contredisent et divergent en tous points, jusqu'à parfois devenir des ennemis. L'enfant est alors abandonné par ses deux parents (ainsi, avec la mort de Kardahi, chef de la troupe égyptienne, et le départ de toutes les troupes occidentales suite à l'Indépendance de la Tunisie), et il se trouve rejeté ou mal compris par la population tunisienne.

Mal logé, mal formé, avec de maigres ressources vu la pauvreté d'un État fraîchement indépendant et en train de se structurer, le théâtre tunisien a « squatté » et « squatte » toujours des lieux inadéquats. Et quand plusieurs des membres de la troupe se trouvèrent un jour, devant l'église de Saint Louis, cherchant un lieu de travail et de représentation, ou avant tout un lieu leur donnant de l'inspiration, et qui les aide à développer leurs idées créatives, ils virent un « lieu-écran » qui pouvait projeter leur histoire, cruelle, et la « souffrance » d'un théâtre né inconnu. La problématique de toujours pour les troupes tunisiennes est en effet de trouver et de croire en n'importe quel lieu, pourvu qu'il leur permette de se développer.

Contrairement à celles pouvant s'élaborer dans des constructions récentes, la scénographie d'*Arab* donne une impression d'étouffement et de malaise. Elle est construite dans un but « primaire » : héberger, protéger... Ainsi, les besoins

psychologiques de son utilisateur ne sont pas pour autant considérés comme primordiaux. L'espace, dans sa construction, est beaucoup plus fermé et clos, et c'est un point que l'architecture moderne et contemporaine n'a pas délaissé. Le scénographe veut donner, grâce à l'espace, un nouveau regard, une nouvelle approche, celle d'un espace intérieur ouvert sur l'extérieur, alors que la construction reflète le sentiment de peur que possèdent des fugitifs cherchant à se protéger en fermant l'espace, et en renforçant les murs pour se défendre contre les forces de l'État qui viendraient les expulser de l'église.

Il faut comprendre que cet « extérieur » (la peur) qui pénètre dans « l'intérieur » (le sentiment de sécurité dans l'église) donne à l'utilisateur l'impression de se trouver face à un espace fermé « psychologiquement » et non « physiquement ». Ainsi, les parois sont divisées par des ouvertures qui donnent à l'espace une dynamique et un mouvement. En outre, le jeu de la symétrie et le rappel de certains traits architecturaux dans la décoration intérieure donnent à l'espace une certaine fluidité visuelle, permettant ainsi de garder une sensation de sérénité et de bien-être.

Cependant, si la dualité du dehors/dedans se limite à l'aspect architectural, au sens de la géométrie, sans pour autant évoquer l'espace de la rue, il est correct de dire que le scénographe a également donné la possibilité à l'artiste de se trouver dans le cadre d'un espace intérieur. Or, quand celui-ci se met à danser ou à chanter, il crée un monde à part, qui est son monde à lui, en abattant ainsi les barrières que peut contenir un espace. Ainsi, l'artiste devient le « dedans », et tout ce qui l'entoure devient le « dehors ».

x. Conclusion

La construction d'une « nouvelle » église en ruines, désertée et inconnue à l'intérieur d'une église abandonnée reflète le parcours effectué par le théâtre tunisien et la troupe, voire les troupes de théâtre en Tunisie. Ainsi, le scénographe a fait un voyage vers l'une des sources du théâtre, l'église ; cette dernière a en effet abrité le théâtre pendant des années voire des siècles. Mais bientôt rejetée par sa mère « l'église », la troupe sait qu'elle sera balayée par les services du théâtre du Ministère des Affaires Culturelles, et jetée à la rue. La nouvelle église construit

un espace chargé des signes d'une courte vie, et des symboles de l'impuissance face aux autorités qui rejettent tout acte de naissance d'un théâtre révolutionnaire et libre.

On se trouve dans la même situation avec la fuite des Libanais vers les églises, pendant la guerre civile du pays, mais aussi avec celle des Irakiens vers les mosquées chiites, bientôt démolies par les envahisseurs ou attaquées par les ennemis intérieurs. C'est une fuite désespérée vers un lieu qui n'est pas à l'abri de la destruction, mais qui a une valeur morale et historique pour le fugitif. Et le conflit entre le personnage de Koraich et ses cousins n'est qu'un exemple de tous les conflits existants entre les pays arabes, et de leurs rencontres dans de multiples sommets politiques où ils essaient de trouver une solution aux problèmes de la pauvreté, au manque de démocratie et de liberté, et de règlement du conflit israélo-palestinien, rencontres qui sont sans effets ni espoir.

Les Tunisiens ont découvert très tardivement le théâtre, en comparaison de leurs homologues européens, et force est de constater que les décorateurs et scénographes tunisiens ont fait la même chose qu'eux, en les imitant purement et simplement. Le fait d'investir un non-lieu théâtral pour l'aménager et le préparer à accueillir la représentation ressemble en outre à l'adaptation d'un texte qui n'est pas écrit pour être dit mais plutôt lu. Cette adaptation naît d'un besoin, ou plutôt du désir de faire connaître aux lecteurs ce texte, et de le mettre en images. Cette adaptation s'effectue en respectant les règles du texte théâtral, et selon des besoins esthétiques et dramatiques.

5. Et de 1987 à 2012 ?

Nous allons maintenant poursuivre notre étude sur la scénographie en Tunisie avec le Théâtre National Tunisien (TNT) et sa production *Haddith*, réalisée sous la direction de Mohamed Driss. Notre étude ne correspondra pas à ce que propose Patrice Pavis, pour qui « Analyser, c'est en effet décomposer, découper, morceler le continuum de la représentation en fines tranches ou en unités infinitésimales, ce

qui évoque plus un “charcutage” ou une “mise en pièces”¹ », elle sera plutôt, comme il le préconise par ailleurs « une saisie globale *de*, et *par* la mise en scène² », *de* et *par* la scénographie. Nous essaierons en effet d’analyser le spectacle *Haddith* à l’intention d’un chercheur, d’un scénographe ou même d’un spectateur néophyte. Nous l’évoquerons par conséquent dans sa globalité, et nous traiterons également de certains tableaux en détails (concernant les personnages, la lumière, le son, le décor...).

i. Identification du Théâtre National de Tunis (TNT)

Le Théâtre National de Tunis est une entreprise à caractère culturel. Ce théâtre a été fondé, en 1983, sous la présidence de Bourguiba, il est installé, depuis 1988, au Palais Khaznadar, dans le quartier de Halfaouine. Ce palais, construit par le vizir Othman Mustapha Khaznadar au milieu du XIX^e siècle, a été converti en école primaire de 1903 à 1983, dernière date à laquelle il est devenu un théâtre. Moncef Souissi en a été le premier directeur de 1983 à 1988, lui a ensuite succédé Mohamed Driss, qui a entamé des travaux de rénovation en créant les deux studios Habiba Msika et Ali Ben Ayed, ainsi que deux ateliers : un atelier de costumes, et un atelier de menuiserie.

Par ailleurs, le Ministère de la culture a mis l’ancienne salle de cinéma *Le Paris* à la disposition du TNT. Elle a, depuis, été rebaptisée *Le Quatrième Art*, et équipée d’infrastructures modernes, afin d’accueillir divers spectacles de danse, de ballet, de cirque et de théâtre.

ii. Le spectacle Haddith, d’après le geste de Omar Al Khayyâm

Haddith (Parle) est une pièce théâtrale de mime – sauf à la fin quand le mot « haddith » est murmuré – composée de dix tableaux. Elle a été créée par le Théâtre National Tunisien (TNT) en 1998, et mise en scène par Mohamed Driss³.

¹ Patrice Pavis, *L’Analyse des spectacles. Théâtre, mime, danse, cinéma* (1996), Armand Colin, Paris, 2016, p. 12.

² *Ibid.*

³ Mohamed Driss, auteur, acteur et metteur en scène, né à Tunis en 1944, fait des études en France et collabore avec Jean-Marie Serreau, puis revient en Tunisie pour diriger le *Théâtre National*

Au départ, la pièce devait être une « lecture » du récit *Haddadha Abu Hurayra Kal* (*Ainsi parlait Abu Hurayra*) de Mahmoud Al-Messadi¹, mais suite à un différend avec ce dernier sur la façon de présenter son texte sur scène, Mohamed Driss se vit dans l'obligation d'abandonner cette idée d'adaptation, ou comme il préfère l'appeler sa « lecture », ainsi que le rapporte Jinène Sfar :

[ce] désaccord entre le metteur en scène et l'auteur de la pièce, Al-Messadi, a causé l'arrêt de la représentation et la suppression du texte, dans un premier temps, [parce que] selon Hassan Mouadhen, assistant metteur en scène, Al-Messadi craignait que le message de ce grand personnage Abu Hurayra ne fût perverti².

On peut à notre tour trouver l'argument de Mahmoud Al-Messadi étrange, et objecter que toute mise en scène est, comme l'affirme Jean Vilar dans *De la Tradition théâtrale*, « une [...] technique [...] qui consiste à transposer une œuvre écrite, du domaine imaginaire de la lecture au plan concret de la scène³ », et qui consiste autrement dit, cette fois selon Patrice Pavis, dans « Du texte à la scène : un enfantement difficile », à opérer « une lecture en acte⁴ ». En outre, peut-on admettre que le texte dramatique n'ait qu'un unique lecteur, et n'offre-t-il pas plutôt « une lecture possible et collective, proposée par la mise en scène⁵ » ? Par ailleurs, la mise en scène n'utilise-t-elle pas « des actions scéniques pour “interroger” le texte dramatique⁶ » ? La définition de la mise en scène que propose

Tunisien. Il a également fondé avec Fadhel Jaïbi, Fadhel Jaziri et d'autres hommes de théâtre la *Troupe de Gafsa*, ainsi que la première troupe privée du *Nouveau Théâtre*.

¹ Mahmoud Al-Messadi (1911-2004) est un écrivain et homme politique tunisien. Après des études de langue arabe et de lettres françaises, il n'est pas parvenu à soutenir sa thèse en raison de ses activités politiques. Il a publié *Essoud (Le Barrage)* en 1955, une pièce dramatique et philosophique en huit actes, ainsi que *Thoumma ala Infirad (Puis en isolement)* en 1972, suivi par *Haddadha Abu Hurayra Kal (Ainsi parlait Abou Hurayra)* en 1973, un récit philosophique de vingt-deux discours dressant le portrait d'Abu Hurayra, amateur de fêtes païennes et érotiques. Al-Messadi a occupé le poste de ministre de l'Éducation Nationale de 1958 à 1968, et des Affaires Culturelles de 1973 à 1976.

² Jinène Sfar, *Espace non figuratif dans la scène théâtrale tunisienne contemporaine. Approche plastique*, thèse de doctorat sous la direction de Didier Plassard et d'Hafedh Djedidi, à l'Université Européenne de Montpellier III-Paul Valéry, en cotutelle avec l'Université de Tunis, l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis, Sciences et Techniques des Arts, 2014, p. 123.

³ Jean Vilar, *De la Tradition théâtrale*, op. cit., p. 23.

⁴ Patrice Pavis, « Du texte à la scène : un enfantement difficile » (p. 27-35), in *Théâtre/Public, Brecht, Années 80*, n° 79, revue bimestrielle publiée par le Théâtre de Gennevilliers, 1^{er} trimestre 1988, Paris, p. 31.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

Patrice Pavis, dans l'article cité, peut permettre de répondre à cette série de questions :

La mise en scène est toujours une parabole sur l'échange impossible entre le verbal et le non-verbal : le non-verbal (c'est-à-dire la figuration par la représentation et le choix d'une situation d'énonciation) fait parler le verbal, en redouble l'énonciation, comme si le texte dramatique, une fois mis en scène, réussissait à parler de lui-même, sans réécrire un autre texte, par une mise en évidence de ce qui est dit et de ce qui est montré. Car la mise en scène dit en montrant ; elle dit sans dire, de sorte que la dénégation... est son mode d'existence habituel.¹

Si la mise en scène « redouble l'énonciation » du texte, « par une mise en évidence de ce qui est dit et de ce qui est montré », elle consiste à substituer à la lecture solitaire une autre « lecture » pouvant devenir collective. Nous avons précisément choisi de mettre en avant la citation de Patrice Pavis parce que nous constatons qu'elle répond à la réaction de Mahmoud Al-Messadi, qui a préféré garder le monopole de la lecture ou de l'interprétation de son œuvre.

Pour en revenir au spectacle, et pour citer les propos de Peter Brook, comme « La nécessité donne soudain des pouvoirs étranges² », Mohamed Driss a renoncé à sa « lecture » du texte de Mahmoud Al-Messadi, et, sans perdre de temps ni changer grand-chose à son projet de mise en scène, il s'est inspiré des travaux d'Omar El Khayyâm³ et de ses « Quatrains » (Rubaiyat) pour les mettre en scène dans le temps record de deux mois. Dans la « nouvelle » mise en scène, les rôles étaient interprétés par Slah M'sadak, Bachir Ghariani, Mostapha Kodaii, Lamia El Omri ou Chiheb Chebil, pour ne citer que les acteurs les plus connus.

¹ *Ibid.*

² Peter Brook, *L'Espace vide, écrits sur le théâtre*, traduction de Christine Estienne et Franck Fayolle, Seuil, coll. « Points », Paris, 2003, p. 72.

³ Omar ibn Ibrahim Khayyâm est mathématicien, astronome, philosophe et poète persan de confession musulmane. Il est né à Nichapour entre 1038 et 1048, et s'est éteint entre 1123 et 1124. Hormis sa spécialisation dans plusieurs domaines scientifiques, la création de la première méthode de trigonométrie et les équations algébriques du troisième degré, il est l'auteur des célèbres poèmes épigrammatiques appelés *Rubaiyat*, une poésie qui pose la question de l'être et de la place de l'homme dans le monde. Malgré sa notoriété de grand mathématicien du Moyen-Age, l'Occident ne l'a connu qu'au XIX^e siècle, grâce à la traduction de son œuvre poétique par le britannique Edward Fitzgerald, en 1859, qui servit de référence aux traductions dans d'autres langues.

iii. Résumé du spectacle

Le spectacle de Mohamed Driss raconte la vie du personnage de Khayyâm, durant la quête de son être profond. Il a pris l'apparence d'un prophète qui voyage et éduque les gens, en leur transmettant des récits portant sur la vie des hommes, et qui retracent, « en effet, la condition de l'être humain dans le monde en quête de spiritualité et de mystique¹ », et mettent en place un va-et-vient entre le sacré et le profane, entre l'amour et la haine de soi ou de l'autre, entre les dualités qui remplissent sa vie. Moncef El Aloui le reformule comme suit, dans *Magazine Réalités*, en insistant sur l'expérience à la fois sensorielle et spirituelle à laquelle participe le public pendant le spectacle :

Mohamed Driss et son équipe traitent aussi des problèmes essentiels de l'humaine condition... La mort, l'amour, la jeunesse, la création. Autant de thèmes qui ajoutent une dimension existentielle à l'œuvre... Pendant une heure entière, c'est un raz-de-marée de sons, de couleurs, de lumières, d'espaces mobiles, de mouvements, de vie qui touche de plein fouet la sensibilité et l'intelligence des spectateurs².

Il est ainsi question, d'une part, de sons, de couleurs, de lumières ou de mouvements (la sensibilité), et d'autre part, de mort, d'amour, de jeunesse ou de création (l'intelligence). Cette adaptation est encore, cette fois pour Jinène Sfar, « un voyage allégorique avec l'émule du grand poète, philosophe et savant, Omar Khayyâm, personnage exceptionnel obsédé par la quête de l'absolu dans un monde conformiste, intolérant et hypocrite³ ». Le spectacle constitue donc un voyage durant lequel se mêlent plusieurs sensations chez le personnage principal, Khayyâm, et tous les autres qui l'accompagnent ou le croisent durant sa « traversée ». Car il est, selon lui, de passage dans cette vie pour apprendre, pour partager, et enfin, pour prendre la mesure de toutes les nécessités qui lui permettent de vivre dans l'au-delà. Cela explique l'influence durable du personnage d'Abu Huraira, et surtout de l'écrivain existentialiste Mahmoud Al-Messadi.

¹ Jinène Sfar, *Espace non figuratif dans la scène théâtrale tunisienne contemporaine. Approche plastique*, op. cit., p. 123.

² Moncef El Aloui, « *Hadeth*. Naissance d'un chef d'œuvre », *Magazine Réalités*, n° 696, du 15 au 21 avril 1999, p. 36.

³ Jinène Sfar, *Espace non figuratif dans la scène théâtrale tunisienne contemporaine. Approche plastique*, op. cit., p. 125.

Le nom du spectacle *Haddith* dérive du *Hadiths* ou *ahadiths*, autant de mots qui relèvent du sacré dans l'islam, et qui sont les paroles du prophète de l'islam, qui racontait des moralités correspondant au moment de sa révélation. « Haddith » (parle) est l'impératif du verbe *Haddatha*, et laisse attendre de la parole. Or, même si la pièce commence par une voix *off* qui récite des vers attribués au poète Abu Nawass¹, cette voix s'éclipse pour céder la place à une bourrasque de plusieurs voix mêlées à des cris, et donnant à l'espace une intense énergie pour finalement se taire, et donner davantage de place aux gestes et aux mouvements.

On relèvera cependant une contradiction, puisque la pièce est muette alors qu'elle est intitulée *Haddith*, « parle ». Cela nous a intrigué, si bien que nous avons cherché à comprendre le choix de ne pas faire parler les acteurs dans une pièce dont le titre signifie « parle ». Nous avons trouvé la réponse dans les réactions du metteur en scène, suite au *veto* de Mahmoud Al-Messadi. Après les mois passés à préparer le spectacle (certaines sources indiquent qu'il s'agit de deux années), et le refus de l'auteur Mahmoud Al-Messadi, le metteur en scène Mohamed Driss se trouve dans l'obligation d'arrêter sa *lecture* de *Haddadha Abu Hurayra Kal* (*Ainsi parlait Abu Hurayra*). Mais comme il a décidé de ne pas renoncer à son projet de spectacle, il a choisi un autre support ou matériau de mise en scène : les « Quatrains » (Rubaiyat) du poète Omar El Khayyâm.

Cela peut, d'une part, s'expliquer par le fait qu'il ne lui restait pas beaucoup de temps avant le début de la nouvelle saison culturelle (alors qu'il avait donné la première juste avant les vacances), et que ses acteurs n'avaient pas la possibilité d'apprendre un nouveau texte dans une durée de deux mois. Sur un plan esthétique, on peut envisager le fait que Mohamed Driss – se trouvant privé de sa liberté d'expression comme de sa lecture du texte de Mahmoud Al-Messadi – ait décidé de redonner, mais sous une autre forme, cette liberté au spectateur. Il s'est, en effet, librement exprimé avec une mise en scène pouvant apparaître comme

¹ Abu Nawass (747-815), de son vrai nom Al Hassan Ibn Hani Al Hakami, est né à Ahvaz en Iran, et mort en Irak. Il est considéré comme l'un des plus grands poètes de son temps, parce qu'il a rompu avec la poésie ancienne, d'inspiration bédouine, pour composer des poèmes d'amour, d'érotisme ou d'inspiration bachiques, sur la vie citadine. Vers la fin de son existence, il composa même des poèmes ascétiques ou panégyriques. Sa poésie continue d'être étudiée, et fait partie des programmes scolaires dans de nombreux pays arabes.

totalelement hors normes en Tunisie, parce qu'elle mêle tous les types de jeu théâtral, et qu'elle présente ce que Jacques Rancière désigne comme « un discours à la fois muet et trop bavard¹ ».

Cette indécision ou ce travail sur les significations du spectacle sont signalés par Moncef El Aloui, dans l'article « *Hadeth*. Naissance d'un chef d'œuvre » en des termes, au demeurant très approximatifs : « Tout bouge, tout glisse, tout se reprend, tout s'élève, tout s'abaisse, tout finit par vaincre des monstres froids² ».

Quant aux acteurs, ils ont laissé le libre arbitre à leurs corps de s'exprimer, de hurler, de tomber comme de se relever, ou encore de tout dire sans rien dire..., et donc de s'exprimer librement. Et à ce moment-là, c'est au spectateur de réagir, d'opérer sa lecture, et de parler, de donner son avis, sans contrainte ni limite de sens et de compréhension. C'est ce que retient Zouhour Harbaoui, dans *Tunis Hebdo* : « Chacun apprécie la pièce à sa manière, selon sa compréhension, sa vision, ses sentiments personnels³ ».

Le spectateur, derrière son apparente distanciation, déploie une activité intérieure intense : une activité auditive et visuelle, grâce à laquelle il perçoit un ensemble de signes ou plutôt d'indices à interpréter (formes, couleurs, mouvements et bruitages...); une activité qui est aussi celle de l'imagination, et qui suscite la participation par le rire, et par l'identification à une image idéalisée de lui-même, en se référant à des indications qui sont aussi bien esthétiques qu'éthiques et culturelles.

iv. Haddith, de la feuille à la planche

Dans notre analyse, nous avons opté pour un travail qui n'envisage pas le spectacle dans sa suite logique d'événements ou de tableaux, parce que nous avons constaté que le travail avait déjà été effectué par d'autres chercheurs, mais aussi parce que cette démarche d'analyse ne nous aide pas à mener à bien notre recherche selon les objectifs prédéfinis pour notre projet. Comme nous l'avons déjà précisé, au début de *L'Analyse des spectacles*, Patrice Pavis évoque deux

¹ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987, p. 66.

² Moncef El Aloui, « *Hadeth*. Naissance d'un chef d'œuvre », *op. cit.*, p. 36.

³ Zouhour Harbaoui, « Un appel aux sens », *Tunis Hebdo* du 23 au 29 novembre 1998, p. 18.

types d'étude de spectacle. Il distingue d'abord ce qu'il nomme le « charcutage » ou la « mise en pièces » accompagnés de quelques remarques générales à la fin de chaque scène, ce qui constitue une forme de fragmentation du spectacle ne permettant pas d'avoir accès au sens caché par le metteur en scène et les acteurs. Patrice Pavis évoque ensuite « l'analyse-reportage », qui permet « de saisir le spectacle de l'intérieur, dans le feu de l'action, de restituer le détail et la force des événements, de faire l'expérience concrète de ce qui touche le spectateur dans le moment de la représentation...¹ ».

Nous pensons que l'analyse d'un spectacle étudiant les tableaux un par un, n'est guère l'objectif du travail d'un chercheur. Notre travail ne se limite pas à la description d'un état ou la transmission de notre propre lecture, elle doit être l'étude technique et esthétique accompagnée de critiques argumentées pour aider à améliorer le travail des créateurs. Nous nous intéressons, aussi, à la conception et à la construction de la scénographie avant la première, ou l'étape qui a donné vie à ce que le spectateur regarde sur scène.

L'objectif de Mohamed Driss était de passer d'une œuvre de papier, d'ordre philosophique, à un spectacle, sans pour autant faire « une translation du texte vers la scène, mais un essayage théorique qui consiste à mettre le texte “sous tension” dramatique et scénique² ». Cette approche de l'adaptation n'est guère étrangère à ce metteur en scène, et elle est surtout liée à la transformation d'une linguistique idéale en images scéniques. En parlant de cette expérience d'adaptation, Mohamed Driss annonce, dans un entretien pour le journal *Réalités*, que « le point de départ de l'écriture scénique diffère de celui du littéraire, à savoir celui du texte original... Deux domaines ou plutôt deux mondes, chacun a ses spécificités. Le monde idéal de l'écriture littéraire et celui artistique de l'écriture scénique³ ». Le metteur en scène confirme ainsi la dangerosité du

¹ Patrice Pavis, *L'Analyse des spectacles, théâtre, mime, danse, cinéma*, op. cit., p. 13.

² Patrice Pavis, « Du texte à la scène : un enfantement difficile », op. cit., p. 30.

³ Khmayes Khayati, entretien avec Mohamed Driss, « *Haddith* entre transparence et opacité », *Réalités*, n° 657, 9-15 juillet 1998, p. 32. Précisons que nous admirons le courage de Mohamed Driss faisant le choix d'une scène vide, contrairement à de nombreux metteurs en scène tunisiens qui se contentent de mettre sur scène des chaises, en se justifiant depuis des années avec les mêmes arguments.

passage d'un texte écrit pour être lu à un autre texte destiné à la scène, mais ne serait-ce pas une source de réjouissance que de relever le défi d'adapter un texte philosophique pour tous les metteurs en scène ?

Convertir le mot en geste ou en mouvement sur scène est le travail du metteur en scène. Donner vie à une image racontée, décrite dans un texte est aussi l'une des missions de ce dernier. Le texte littéraire est lu et traduit de plusieurs manières, vu de plusieurs façons, mais le seul maître des sens demeure l'écrivain, car, comme l'affirme Jean Vilar, « le metteur en scène n'est pas un être libre. L'œuvre qu'il va jouer ou faire jouer est la création d'autrui. Il met au monde les enfants des autres. Il est un maître accoucheur. Il remplit une fonction éternelle et secondaire à la fois¹ ».

Mohamed Driss, quant à lui, ne croit pas à cette position de Jean Vilar sur la limitation des tâches du metteur en scène. Quand il définit l'adaptation scénique d'un texte littéraire ou philosophique par le terme de « lecture », il convoque tous les droits du metteur en scène sur un texte, qui n'est plus la propriété de l'auteur, mais devient celle du metteur en scène. Nous estimons que le metteur en scène, en appelant à son adaptation, ou sa « lecture », veut plutôt dire « compréhension » et transposition de cette compréhension sur scène. De ce fait, l'œuvre lui appartient désormais, et l'auteur n'a plus de droit sur ce qu'il réalise.

Dès qu'il passe à la scène, le texte idéal devient la propriété du metteur en scène, et c'est lui qui le charge ou le décharge de sens. Pour Rim Saidi, « Mohamed Driss qui essaye, depuis quelques années déjà, d'instaurer un nouveau genre théâtral axé sur l'image, la scénographie, la lumière, le décor et les costumes a réussi, dans *Haddith*, à transmettre la confusion d'un esprit errant toujours à la recherche d'une réponse qui assouvirait ses multiples interrogations sur l'Existence² ». Il a su convertir les mots en gestes et en formes. Le sacré de(s) Hadith(s) continue, il ne se perd pas, quand bien même il se convertit en mouvement et en forme sans parole.

¹ Jean Vilar, *De la tradition théâtrale*, op. cit., p. 74.

² Rim Saidi, « Esprit errant », *Le Renouveau*, 10, Tunis, 7 novembre 1998, p. 8.

Car son travail ne s'est pas limité à ce que Patrice Pavis désigne comme la « concrétisation-fonctionnalisation comme toute lecture d'un texte écrit, elle est une recherche d'énonciateurs scéniques qui, rassemblés par la mise en scène, produisent un texte spectaculaire global à l'intérieur duquel le texte dramatique prend un sens bien spécifique¹ ». C'est en l'occurrence une mise en abîme du passé, du présent et de l'avenir, qui « déborde, va au-delà des protections rassurantes que sont les fictions et personnages ; [la lecture de Mohamed Driss] exige [par conséquent] une mise en danger de ces notions mêmes, au risque d'une mise en danger de la représentation elle-même² ».

v. Parler, scénographe

Le début du spectacle, avec une voix *off* et dans une noirceur opaque, rappelle le début de la révélation du Coran, quand le prophète Mohamed a reçu l'ange Gabriel, seul, dans une grotte en pleine nuit. Dès la fin du message, le prophète s'est mis à transmettre la révélation jusqu'au dernier jour de sa vie. Il en sera de même pour les acteurs jusqu'à la fin du spectacle. Cette voix *off* est une charge qui permettra, par la suite, aux acteurs de s'exprimer, de propager le message de Khayyâm à tous les spectateurs. Libre à ces derniers de saisir le message ou non, libre à eux aussi de réagir et de discuter du spectacle.

Grâce aux mouvements des acteurs sur scène, la lumière, l'effet de brouillard, ou encore le grand filet qui divise la scène en deux parties – nous y reviendrons par la suite –, le spectateur découvre ou revit les premières scènes de la vie et de l'être humain, avec la trahison de la promesse d'Adam et Ève envers dieu, ou le premier acte de l'homme sur terre et qui est la mort (**figure 21**).

¹ Patrice Pavis, « Du texte à la scène : un enfantement difficile », *op. cit.*, p. 30-31.

² Jacques Munier, « De l'écrit à la parole », *Théâtre/Public, Brecht, Années 80*, n° 79, revue bimestrielle publiée par le Théâtre de Gennevilliers, 1^{er} trimestre 1988, Paris, p. 36.



Figure 21 : La mort, premier acte de l'être humain sur terre. © Capture vidéo

La sobriété de la scène laisse progressivement place à une faible lumière diffusée en douche, et qui laisse entrevoir les silhouettes des comédiens et des voiles séparant la scène de la salle, et en quelque sorte le réel du rêve. Avec ce dispositif, le metteur en scène nous incite, dès le début, à partir en voyage, à suivre nos rêves, ou à marcher sur les pas de Khayyâm, dans sa quête de soi, de l'autre et de l'au-delà (**figure 22**).

Tout le jeu des acteurs se déroule donc derrière ou entre les voiles, sans qu'il soit pour autant question de théâtre d'ombres : ces voiles prennent en fait la forme de filets ou de rideaux transparents, sur lesquels, parfois, les comédiens décrochent des têtes de morts, ou des cadavres. Il reste que la scénographie travaille autour du visible, de l'invisible ou du mal visible, ce que Jinène Sfar reformule en ces termes : « La pièce a lieu dans un espace scénique voilé... Le voile, tel un écran, donne un aspect flou aux images scéniques de *Parle*¹ », ce qui est le moyen de mettre en éveil l'acuité visuelle, mais aussi de faire fonctionner l'imaginaire du public.

¹ Jinène Sfar, *Espace non figuratif dans la scène théâtrale tunisienne contemporaine. Approche plastique*, op. cit., p. 125.



Figure 22 : La lumière inscrivant l'espace dans un clair-obscur.
© Capture vidéo

On observe des corps qui ne tiennent qu'à quelques filets, et qui rappellent la recherche de soi dans la société d'aujourd'hui, ou encore le va-et-vient entre la certitude, la contingence et l'hésitation. À son époque, Khayyâm a subi le même sort, il a cherché à savoir où se situait sa place dans cet univers. Dès sa naissance, l'homme ne cherche qu'à s'approprier une certaine appartenance/indépendance : une appartenance à une classe sociale, à une catégorie d'hommes, d'un côté, mais aussi une indépendance et liberté de choix, de décision, de motivation et d'objectif, de l'autre (**figure 23**).



Figure 23 : Les corps s'accrochant au filet.
© Capture vidéo

Les acteurs deviennent de simples corps, attachés à des filets, et se déplaçant sur ce qui peut s'envisager comme un « écran ». Ces corps qui habitent l'espace de la scène ne sont pas de simples électrons libres qui bougent dans tous les sens, dans l'espace et dans le temps. En effet, selon Maurice Merleau-Ponty, nous ne pouvons jamais être simplement dans l'espace ou le temps, parce que nous habitons ces dimensions :

« Etre dans », c'est vivre une disjonction, même s'il s'agit d'une inclusion ; « habiter », c'est vivre une relation intime où la saisie de l'espace apparaît comme un mouvement vital, nécessaire et continu de notre rapport au monde qui ne passe pas par une démarche intellectuelle ou une demande d'objectivation¹.

C'est précisément ainsi que se construit la perception de l'espace chez Omar Al-Khayyâm et Mohamed Driss. Ce dernier a traduit le fait que son personnage habite l'espace et le temps, mais aussi qu'il s'en échappe quand il sent que son corps et son âme sont appelés par l'au-delà. Habiter l'espace et le temps est aussi se procurer les deux éléments qui marquent notre existence, notre vie et notre valeur humaine, car nous ne pouvons pas vivre en dehors d'eux. « Être dans » signifie aussi une limite de présence et de procuration, car nous pouvons aussi être à l'extérieur de l'espace et du temps.

Mohamed Driss n'a pas hésité à montrer cette absence : en jetant ses acteurs dans la noirceur, il les exclut de l'espace et du temps. Par ce fait, le metteur en scène exclut aussi les spectateurs. Les deux phénomènes se produisent en raison de l'absence de lumière, mais dans le premier cas il a cherché à exclure physiquement les acteurs, tandis que dans le second cas, c'est une expulsion psychologique et mentale du public.

Par leurs mouvements, les acteurs sont en symbiose avec leurs corps et leurs espaces, ils se déplacent de voile en voile, et du sol à la pente, pour envahir tout le plateau, et les spectateurs les suivent en faisant de même avec leurs regards et leurs esprits. C'est tout le corps qui réagit aux actions des comédiens. Selon les travaux de Fadhel Jaïbi sur *Le Théâtre tunisien, l'acteur et l'espace*, ce « corps de spectateur, du récepteur » « a des références, il s'identifie, se démarque, il investit

¹ Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, n° 4, Gallimard, coll. « Tel », Paris, 1945, p. 162.

son corps, ses fantasmes, ses monstres en fuite dans le processus de la création¹ ». Le spectateur reconstruit ainsi son propre espace intérieurement, en allant jusqu'à créer un autre monde, dans lequel il peut rencontrer le Khayyâm qui est en lui **(Figure 24)**.

Le public suit donc avec plaisir les évolutions des acteurs, en éprouvant un plaisir qui peut même atteindre la jouissance. En effet, si l'on suit les propositions de Bertolt Brecht, « Il faut dire que c'est une caractéristique des moyens théâtraux que de transmettre des connaissances et des impulsions sous forme de jouissances ; la profondeur correspond à la profondeur de la jouissance² ». Cette jouissance peut précisément être inspirée par celle de Khayyâm, qui traversait la vie comme sur un pont menant à l'au-delà. Il apprenait à partir de ce passage le savoir vivre, c'est-à-dire aimer, détester ou rêver, mais en faisant aussi en sorte d'être libre, libre de continuer à vivre ou de s'arrêter, pour aller directement dans l'au-delà.

Malgré une approche brechtienne dans la majorité de ses créations, Fadhel Jaïbi affirme, dans la conférence « Le théâtre tunisien, l'acteur et l'espace », que « Le théâtre n'est pas fait pour réconcilier les corps et les esprits, il est fait pour que chacun se démarque, se retrouve, c'est dire les différences, c'est mettre un terme à l'unanimité du troupeau si vous pouvez accéder par le corps mis en abîme, mis en scène avec toute son altération d'énergie, de parole, de mouvement, etc., et le corps du spectateur, avec ce qu'il a hérité, avec ces attentes. Il n'y a rien de pire que de répondre aux attentes des spectateurs³ ». Selon lui, le rôle de l'acteur est de bousculer les certitudes et les convictions du spectateur. L'acteur vit et doit faire vivre le spectateur dans le doute, c'est grâce à ce doute qu'on arrive à créer. Le théâtre, cette sorte d'alchimie ou de philosophie qui bouleverse l'évident et

¹ Annexe 2, p. 20, Fadhel Jaïbi, « Le Théâtre tunisien, l'acteur et l'espace », Journées d'Études et de Pratiques Théâtrales et des Arts Visuels, Sousse, 2007.

² Bertolt Brecht, *Écrits sur le théâtre*, traduction d'Antoine Bernard Banoun, Jean-Louis Besson, Michel Cadot, André Cambes, Guy Delfel, Gérard Eudeline, Jean Jourdheuil, Jean-Louis Lebrave, Jean-Pierre Lefebvre, Jeanne Lorang, Bernard Lorthlary, Francine Maier-Scheaffer, Béatrice Perregaux, Marielle Silhouette, Jean Tailleur, Jean-Marie Valentia et Edith Winckler, sous la direction de Jean-Marie Valentin, Gallimard, Paris, 2000, p. 545.

³ Annexe 2, p. 20, Fadhel Jaïbi, « Le Théâtre tunisien, l'acteur et l'espace », *op. cit.*

l'arbitraire est un moyen efficace de percer profondément les certitudes des hommes pour les faire réfléchir.



Figure 24 : Les acteurs envahissant toute la scène. © Capture vidéo

Khayyâm a habité son espace et son temps avec ses idées, ses poésies et ses tentations de s'échapper. Mohamed Driss a quant à lui habité son espace/scène par les mouvements des acteurs et par sa scénographie « loquace ». Selon Luc Boucris,

il n'est pas une façon unique d'habiter l'espace et le temps, ni non plus une seule façon de les percevoir. Non, c'est le pluriel qui convient plutôt : entre un espace qu'on découvre et un espace marqué du sceau de l'habitude, entre un espace dans lequel on s'investit avec énergie et un espace qu'on traverse de façon distraite, rien de commun, ou si peu. On est loin de l'imperium qu'on croit si souvent devoir concéder à l'espace géométrique¹.

L'espace habité, par habitude, devient indésirable, c'est plutôt l'espace habité par besoin et par désir qui intéresse Mohamed Driss et son personnage de Khayyâm. Toute action, tout geste répondent à un besoin, et aident à s'approcher d'un objectif. Khayyâm nous invite à observer le temps et l'espace dans lesquels

¹ Luc Boucris, *La Scénographie, Guy-Claude François à l'œuvre*, co-édition l'Entretemps et Adapte éditions, coll. « Ex Machina », Barcelone, 2009, p. 120.

nous habitons, sinon nous ne serions que des grains de sables que le vent pousse vers une direction, sans avoir de destination finale apaisante.

Quoi qu'il en soit, nous entrons en relation avec l'espace, dès que nous le pénétrons/traversons, il imprime quelque chose en nous, une couleur ou une lumière, sinon il nous souffle un air qui réveille en nous une perception, car comme l'affirme Luc Boucris « il est des espaces qui avivent la présence, et d'autres qui la restreignent¹ ». Voilà ce qu'est le travail du scénographe : raviver le rapport entre l'acteur, le spectateur et l'espace.

Dans le spectacle *Haddith*, un deuxième voile s'élève derrière les acteurs, depuis le sol, sous forme ondulatoire avec un effet de brouillard creusant le flou, et créant un aspect de désert. Les acteurs continuent à bouger sans rien dire, cédant la place à la scénographie pour parler, traduire leur jouissance, leur souffrance, et leur mouvement incessant dans l'espace et dans le temps. Comme l'affirme Luc Boucris : « voilà pourquoi on pourrait parler de la scénographie comme d'un langage à l'état naissant... pas suffisamment langage pour être fixé dans des codes, mais déjà inducteur de signification² », ou de significations, car le mouvement ou l'immobilité, en tant que mouvement, sont chargés de sens. Les figures manifestent la puissance du jeu (**Figure 25**).



Figure 25 : un effet de désert, une tentation de voyage.

© Capture vidéo

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 88.

Du côté du metteur en scène, *Parle* devient une scénographie, parce que regarder un spectacle prend tous les sens du terme en « regardant » des paroles. Si l'on en croit Yves-Marie Visetti et Pierre Cadiot, dans *Motifs et proverbes*, « Il s'agit en somme non tant de nommer ou de décrire, que d'orienter notre attitude vis-à-vis de ce qui survient et qui nous implique, à travers une "esthétique" ou thématique sensible¹ ». Cette orientation possible libère le spectateur de la prison du mot pour permettre d'atteindre le large de l'océan de l'image.

Cette image reste inachevée, non par défaut, mais en raison de la volonté d'ouvrir le champ de l'imagination du spectateur, pour percer tous les sens des paroles « diffusées » sur scène. Au spectateur d'achever cette image, de continuer le voyage, ou de s'arrêter et de changer de destination, d'en suivre une autre que celle de Khayyâm. Au théâtre, selon Michel Corvin,

Le spectateur est soumis à un curieux effet de strabisme : le texte se développe à son rythme avec ses méandres et ses secrets tandis que le discours visuel de la mise en scène l'accroche, le contredit ou anticipe sur lui, en introduisant un dialogue direct entre le metteur en scène et le spectateur sans passer par le truchement du personnage et des mots qui le constituent².

L'acteur, quant à lui, doit communiquer une idée qui, au début, devrait toujours être un désir ou une pensée qu'il s'efforce de projeter, mais il n'a, à sa disposition, que les bras, les cris « silencieux » de son corps souffrant ou rêvant, ou encore la possibilité de siffler et d'inspirer. Il doit être à la fois « en possession et dépossession de soi, affirmer et dépasser sa propre individualité³ », un va-et-vient entre le soi, le moi et le surmoi, engage l'acteur dans une tension extrême, « car composer un personnage, cela implique choix, observation, recherche, inspiration, contrôle⁴ ». Son corps exprime un désir, une réflexion, mais aussi une certaine spiritualité qui déborde de la scène pour contaminer le spectateur, privé de toute liberté de s'engager dans un parcours autre que celui de l'acteur. Le public est

¹ Yves-Marie Visetti, Pierre Cadiot, *Motifs et proverbes*, P.U.F., Paris, 2006, p. 72.

² Michel Corvin, *Molière et ses metteurs en scène aujourd'hui ; pour une analyse de la représentation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1985, p. 12.

³ Jacques Munier, « De l'écrit à la parole », *op. cit.*, p. 37.

⁴ Jean Vilar, *De la tradition théâtrale*, *op. cit.*, p. 26.

ainsi pris en otage dans ce jeu d'émotions, dans cette violence, mais aussi dans cette joie de vivre et ce besoin de s'évader.

Des sens figurés prennent la place du sens littéral, en ouvrant une dynamique d'interprétation. Peut-on l'expliquer comme une réaction du metteur en scène vis-à-vis du veto de Mahmoud El Messadi refusant, après la première, que son texte « Ainsi parlait Abu Huraira » soit défiguré/interprété par Mohamed Driss ? Peut-être. Mais, plus profondément, l'artiste de la scène lègue à ces spectateurs le monopole du sens de son spectacle.

Pour ce faire, il n'hésite pas à utiliser toutes les techniques possibles et les matériaux accessibles. La scène devient une sorte de chantier dans lequel le metteur en scène et les techniciens se permettent de tout construire, de modifier les niveaux, et de briser la monotonie de l'horizontalité. Créer des ponts et convertir la scène en écran(s) peut s'envisager comme une prouesse technique que le spectateur tunisien n'a pas l'habitude de voir dans un spectacle. Des images qui

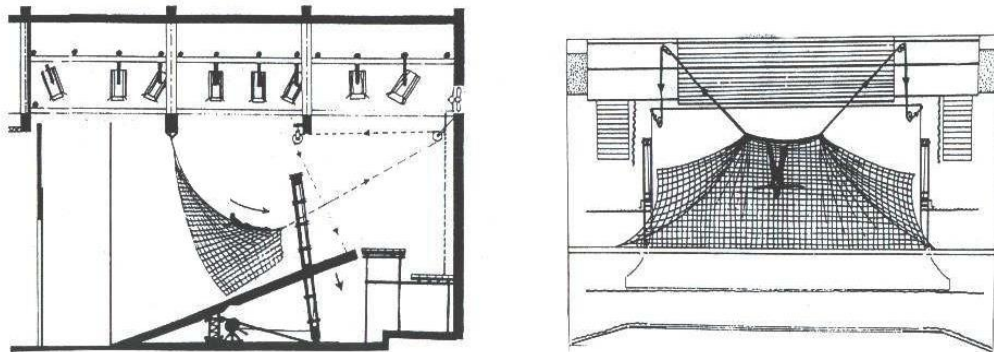


Figure 26 : Filet remonté. © Archives du Théâtre National de Tunis

passent d'un écran filet à un autre et d'un niveau à un autre (**Figure 26**).

Mohamed Driss a choisi de multiplier les espaces, et de différencier les formes. Ce choix est motivé par la volonté de faire monter et descendre, basculer à droite ou à gauche, et même dans tous les sens les spectateurs, selon l'intensité du discours (**Figure 27**).

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1/. Cadre traité | 5/. Pente |
| 2/. 1er voile | 6/. plate-forme |
| 3/. 2eme voile | 7/. tulle noir |
| 4/. Filet | 8/. Mur traité |

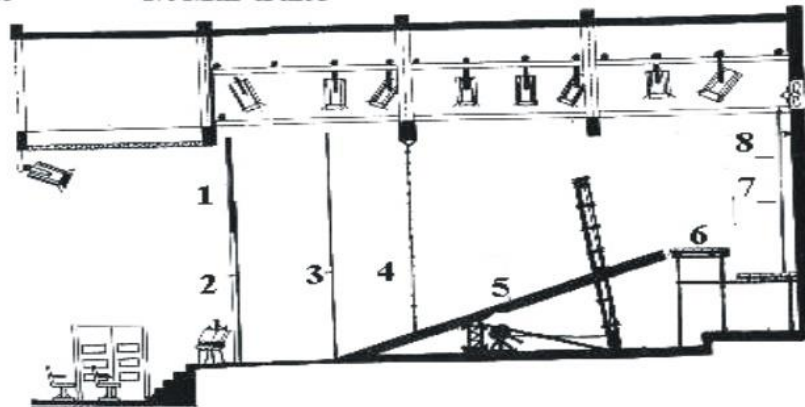


Figure 27 : Plan technique de pente et de la plate-forme (nomenclature).
© Archives du Théâtre National de Tunis

De sa place, pendant la représentation, le spectateur ne peut pas comprendre en quoi consiste toute l'architecture de la scène. Avec l'intensité de la lumière qui plonge la scène dans un brouillard coloré, créant ainsi différentes ambiances, le spectateur ne peut que suivre les mouvements, sans peut-être même comprendre la façon par laquelle l'acteur monte ou descend (avec le mouvement du filet). Comme en témoigne Hamdi Hmeidi, dans *La Presse*, « La voix off et la superposition perpendiculaire de trois plans scéniques séparés par des rideaux transparents favorisent ce jeu d'interférence du réel et de l'irréel. Une recherche esthétique offre une succession de tableaux d'une beauté indéniable¹ » ; un propos que nous trouvons convaincant.

vi. Le lieu et/ou le non-lieu, la scène et/ou le hors-scène

Concernant le début de la représentation, il nous semble que le metteur en scène « questionne une double limite, spatiale et temporelle : c'est un double commencement, naissance d'une durée qui sera celle de la représentation, et naissance de l'espace au moment où l'acteur y pénètre² ». Cette naissance sera

¹ Hamdi Hmeidi, « La geste de Khayyâm », *La Presse*, mercredi 4 novembre 1998, Tunis, p. 16.

² Alice Carré, « Entrer sur un plateau nu, Les contradictions vilariennes et l'art de l'illimité : pour un nouveau rapport au spectateur », *Agôn, revue des arts de la scène en ligne*, n° 5 (*L'Entrée en*

marquée par deux actions simultanées : la première sera le changement d'intensité de la lumière, ou l'élimination complète de cette lumière pour plonger la scène soit dans une lumière intense ou soit dans une noirceur opaque.

La seconde action est le changement de la musique de fond. Car cette entrée est de l'ordre du surgissement, comme ce que les Grecs nommaient *Kaïros*, « temps de l'opportunité unique, de l'occasion, de l'efficacité de l'action¹ ». C'est un temps de passage du hors-scène à la scène, de l'invisible au visible, de la non-existence à l'existence, mais aussi du réel au rêve tant souhaité.

Si le masque, porté par certains des acteurs dans ce spectacle, marque l'influence du théâtre *Nô*, le passage du monde des morts au monde des vivants en passant des coulisses à la scène est un autre signe de l'influence de ce théâtre. La noirceur qui marque le début de chaque scène ne fait pas que « transporter » l'acteur de l'absence à la présence, elle se charge aussi du transport du spectateur d'un univers à un autre, de l'univers des morts à celui des vivants. Pour *Khayyâm*, l'être humain existe par la pensée, et pas seulement par la présence physique, et le corps n'est qu'un récipient de l'âme, de l'imaginaire et du rêve.

La noirceur opaque ou la lumière intense ne font que diffracter la scène dans l'espace et dans le temps. Cette noirceur plonge le spectateur dans le vide, et cette lumière ou l'effet de brouillard donnent naissance à un immense désert. Elles peuvent rappeler la pratique de cet artiste qui, lui aussi, délimitait le plateau occupé par le TNP (Théâtre National Populaire). Ce plateau sans contours se convertit en espace de contact entre le public et l'acteur, entre le corps « bavard » de l'acteur et l'imaginaire voyageur des spectateurs. En tant qu'admirateur du théâtre de Vilar depuis ses études en France dans les années 70, Mohamed Driss n'a pas manqué de transposer les idées et les réalisations de Vilar sur la scène tunisienne.

Comme lui, il projette son acteur dans une lumière très dense. Comme le rappelle Alice Carré, « C'est le procédé majoritairement employé par Vilar, pour

scène, Dossiers sur le seuil, mis à jour le 25/01/2013, URL : <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=2356>, p. 2, consulté le 20 octobre 2016.

¹ *Ibid.*, p. 2.

des raisons essentiellement rythmiques, reposant sur la simultanéité des entrées et des sorties et sur le respect des enchaînements prévus par le texte¹ ». Cette projection rappelle la souffrance et la déchirure du personnage de Khayyâm dans sa fuite du réel vers le rêve. Il y a une certaine brutalité, voulue par le metteur en scène, dans le passage d'un monde à un autre, pour ne pas laisser le temps au spectateur de réfléchir, ou d'hésiter pour passer ou non dans un monde différent du sien, un monde qui sort de l'ordinaire.

Dans *Haddith*, Mohamed Driss rompt avec la décoration, pour la remplacer par un dispositif scénique vivant et simple, mais témoignant, « cependant, d'une grande réflexion sur l'agencement et la nature de l'espace par l'entrée en scène² » des acteurs. Mais si ces derniers deviennent le cœur d'une esthétique de type vilarienne, il reste qu'ils partagent la scène avec le dispositif scénique, en formant un seul corps / dispositif. L'acteur, chez Mohamed Driss, ne s'éloigne pas du décor, voire ne s'en distingue pas, il l'habite, l'envahit et le fait exister par ses mouvements incessants. La présence de l'acteur dans ce décor lui donne sa vraie nature et sa raison d'être ; quant au décor, il donne à ces corps qui se meuvent, qui respirent et qui bavardent, un espace original d'expression et d'amplification de leurs discours.

L'autre dispositif utilisé par le metteur en scène et qui témoigne de l'influence de Jean Vilar est la disparition du rideau d'avant-scène séparant la scène de la salle, pour le remplacer par un rideau/voile. Celui-ci n'est pas seulement destiné à signaler le début et la fin de la scène, mais sert à intercepter l'imaginaire des spectateurs et à donner naissance à un espace fictionnel. Cette action délimite la fiction théâtrale du cadre restreint de la scène pour qu'elle déborde et contamine le monde du réel. Comme cela a été mentionné précédemment, ces rideaux-voiles sont utilisés comme écrans pour projeter les actions des acteurs, mais aussi pour projeter l'imagination des spectateurs dans le monde de Khayyâm.

¹ *Ibid.*, p. 4.

² *Ibid.*, p. 3.

vii. Conclusion

Pour faire le point sur cette « lecture » scénique des quatrains de Khayyâm, ou ce que Jacques Munier qualifie de « mise en acte d'un écrit¹ », nous souhaitons revenir sur quelques points qui ont marqué cette transformation d'un texte en « parole corporelle ». Si l'œuvre d'Omar El Khayyâm est considérée comme inclassable, en raison de son ouverture « à la croisée de la littérature, de la philosophie et de la poésie, elle nous transmet une expérience unique, se situant dans un au-delà du sens, une œuvre irrécupérable² ». Elle est en effet surprenante à plus d'un titre, parce qu'elle dérange, et conditionne un questionnement incessant. Elle engage, absorbe et perturbe. Dans le spectacle, « Il y a permanence de cette tension entre les images et l'être-là des comédiens, [des spectateurs] et de la représentation³ ». Le metteur en scène n'a pas « lu » les quatrains comme n'importe quel texte, il les a réécrits, reconstruits autrement, pour qu'ils deviennent le moyen d'un voyage, d'une révolte, et d'un refus. Il a ainsi traduit l'âme de Khayyâm. Il a su créer ce que Bernard Dort recherche dans les salles de spectacle, c'est-à-dire un « rapport constant avec son public... en tenant compte des besoins et des particularités de son milieu d'implantation [qui fait] qu'aujourd'hui l'on fait du théâtre⁴ ».

Dans *Haddith*, l'espace de la scène s'est converti en planète ou en cosmos, un univers capable de transporter le spectateur entre l'ici, le maintenant et l'ailleurs, ou dans l'au-delà. Mohamed Driss semble presque respecter à la lettre les consignes d'Antonin Artaud qui, dans *Le Théâtre et son double*, évoque la scène comme un « lieu physique et concret » qui doit parler un « langage concret, destiné aux sens » :

Je dis que la scène est un lieu physique et concret qui demande qu'on le remplisse, et qu'on lui fasse parler son langage concret [...] je dis que ce langage concret, destiné aux sens et indépendant de la parole, doit satisfaire d'abord les sens, qu'il y a une poésie pour les sens comme il y en a une pour le langage, et que ce langage

¹ Jacques Munier, « De l'écrit à la parole », *op. cit.*, p. 37.

² *Ibid.*, p. 36.

³ *Ibid.*

⁴ Bernard Dort, *Théâtre public : 1953-1966 (essais de critique)*, Seuil, Paris, 1967, p. 383.

physique et concret auquel je fais allusion n'est vraiment théâtral que dans la mesure où les pensées qu'il exprime échappent au langage articulé¹.

Comme ce « langage physique et concret [...] n'est [donc] vraiment théâtral que dans la mesure où les pensées qu'il exprime échappent au langage articulé », il acquiert une force et un attrait particuliers pour le public. De ce fait, l'acteur est devenu un outil ou un moyen pour penser et construire l'événement théâtral, par le biais d'*Haddith* (parle) avec son corps, et le spectateur ne peut pas décider si ce langage est une prière, un désir, un ordre, ou une demande, ou bien tout cela à la fois.

Nous avons donc pu apporter les preuves manifestes qu'une ou des pratiques innovantes de la scénographie existent en Tunisie, qu'il s'agisse d'Ali Ben Ayed et Zoubeir Turki (*Mourad III*), de Fadhel Jaïbi (*Arab*), ou de Mohamed Driss (*Haddith*). Il nous faut maintenant présenter ce qui a permis à ces hommes de théâtre de s'épanouir librement.

¹ Antonin Artaud, *Le Théâtre et son double* (1938), *Œuvres*, Gallimard, Paris, 2004, p. 581.

III. Les raisons de l'évolution de la scénographie dans le théâtre tunisien

L'évolution de la pratique scénographique est due à de multiples raisons. Elle est essentiellement liée aux changements de signification du terme et du concept, à son ouverture sur plusieurs champs techniques et artistiques, et enfin au développement de la technologie. C'est la situation politique, économique et culturelle du pays, lors de l'arrivée du théâtre sous sa forme occidentale, qui a eu pour conséquence le fait que les artistes se sont d'abord inspirés, voire se sont contentés de copier mécaniquement les gestes et les techniques de leurs maîtres.

L'évolution de la pratique de la scénographie s'explique donc principalement par la situation politique du pays, pendant la colonisation française, d'une part, et après l'Indépendance, d'autre part. Il faut par ailleurs distinguer les raisons esthétiques, économiques ou socioculturelles, liées à cette transformation, mais également la période concernée : avant 1956 (date de l'Indépendance) et après cette date. Dans les pages suivantes, nous expliquerons quelles sont les conditions de ce changement en distinguant les deux périodes.

1. Raisons esthétiques

Dans le théâtre tunisien, la scénographie est passée de l'étape du décor figuratif et de la transposition de décors modernes pour en arriver, aujourd'hui, à l'« *espace vide* » de tout décor, et laissant ainsi toute la place à l'acteur, pour qu'il remplisse la scène de sa voix, de ses gestes et de ses mouvements.

Cette évolution n'est pas le fruit du hasard, elle est le résultat d'un énorme travail effectué par des hommes et par des femmes qui ont fait du théâtre leur raison d'être. Elle est, aussi, une transposition sur la scène tunisienne de ce qui se passe sur la scène mondiale, en n'étant parfois qu'une simple greffe sans originalité, mais en étant également le résultat d'études et de travaux pendant plusieurs années. La scène théâtrale tunisienne a été, à sa naissance, un lieu hétérogène, hybride et surtout étranger.

Les hommes de théâtre se sont tour à tour inspirés du théâtre arabe, asiatique ou occidental, pour ensuite donner naissance à une scène purement tunisienne. Ils ont pu connaître la gloire et / ou l'échec, mais dans tous les cas, ils ont tenté de sculpter la singularité ou la personnalité de cette scène. Elle continue toujours à évoluer, tout en gardant un œil sur ce qui se passe sur la scène théâtrale mondiale, mais en s'adaptant aux capacités financières et artistiques du pays.

Notre étude ne consiste pas à présenter toutes les influences esthétiques, mais à retracer la suite logique et spatio-temporelle d'une évolution. Au commencement, la scénographie a subi l'influence de deux théâtres, le premier est oriental, arabe (et surtout égyptien ou libanais), et le second est occidental (français, italien ou anglais), sans oublier le fait que le théâtre arabe, lui-même, a été influencé par le théâtre occidental. Cette influence a accompagné, au début du XX^e siècle, les premiers pas de l'homme tunisien sur la scène, parce qu'il a commencé par adapter des textes connus, comme *L'Avare*, *Othello*, *Saladin* ou *Les Misérables*. L'adaptation a d'abord été dramaturgique puis scénique. Les Tunisiens ont repris ces pièces telles quelles, ou les ont transposées sur scène en apportant parfois quelques modifications, voire en les déformant.

L'homme de théâtre tunisien du début du XX^e siècle avait peu de moyens et de connaissances, et il restait captif de sa culture de la beauté de la parole poétique, ou du théâtre d'ombres très connu en Tunisie. Il a imposé aux acteurs la maîtrise de la belle parole, de l'apprentissage et de la « récitation », autant de caractéristiques qui assurent une « bonne » présence sur scène, et une meilleure maîtrise du personnage. Nous n'avons pas l'intention de négliger toute cette dimension du jeu d'acteur, qui est un art majeur au théâtre, mais de montrer qu'une bonne pratique du théâtre demande la maîtrise de plusieurs autres domaines comme ceux du son, de la lumière et, encore plus essentiellement, de l'espace.

Dans les premiers temps du théâtre, la Tunisie a connu l'apogée de l'influence du théâtre dramatique, qui cherchait à captiver l'attention des spectateurs avec le principe de la catharsis, ou disons du saisissement. Cette absorption ou cette identification du spectateur dans un monde fictif s'effectuait essentiellement à partir de l'éloquence de l'acteur. Le public, de son côté, était immergé dans le

spectacle, il le vivait, et voyageait par son intermédiaire. Dans la revue culturelle *Al Fikr* Hassan Zmerli affirme, en juillet 1961, que les premières troupes tunisiennes

ne s'intéressaient pas à la scénographie et à la mise en scène. Elles présentaient des spectacles chaotiques, avec beaucoup de confusion, et cela ne peut pas être considéré comme un travail artistique [...]. Tout cela prouve que ces troupes travaillaient sans programme précis ni un planning préétabli et ne pensaient qu'à monter sur scène sans tenir compte de la valeur du travail qu'elles présentaient et si cela les aiderait à évoluer et à améliorer le goût et l'esprit artistique et culturel des spectateurs ou non¹.

Cette « esthétique partielle » ne suffisait pas pour pouvoir vraiment faire du théâtre de qualité, et ainsi éduquer « le goût et l'esprit » des spectateurs. C'est pour cela que l'homme de théâtre tunisien a cherché à améliorer ses connaissances et ses compétences.

Après l'Indépendance, il y a eu de nombreux différends entre les artistes. Les uns considéraient que le théâtre devait être joué en arabe littéraire, quand d'autres privilégiaient l'arabe dialectal (autrement dit l'arabe tunisien), tandis que les derniers préféraient mélanger l'arabe littéraire au dialecte et au français. Ces différences de positionnement sur le langage ont créé une grande confusion dans le choix de *la* ou *des* sources d'inspiration ou d'influence. C'est ce qui est à l'origine du manque de clarté de l'esthétique théâtrale, mais c'est aussi ce qui explique que les artistes se concentraient essentiellement sur la belle parole, et sur la meilleure prestation possible du comédien. Une décision a par la suite été prise, celle de faire du théâtre le moyen d'éduquer le peuple, mais, pour ce faire, ils devaient commencer par maîtriser tous les aspects liés à la scène.

Le changement est apparu à peu près simultanément avec le célèbre discours de l'ancien président Bourguiba, annonçant une nouvelle ère du théâtre tunisien, et estimant que

le génie de l'acteur, la maîtrise du rôle et l'invention des scénarios ne suffisent pas pour faire du théâtre. Ce dernier ne s'accomplit qu'en maîtrisant des techniques et des technologies comme la lumière, en utilisant de nouvelles machines qui produisent des éclairages artistiques, la bande son, le maquillage et enfin la mise en

¹ Hassan Zmerli, « Construisons notre théâtre national », *Al Fikr (La pensée)*, Revue culturelle, n° 10, Tunis, juillet 1961, p. 3. Traduction personnelle.

scène afin d'aider l'acteur à mieux présenter son rôle et faire plaisir au public tunisien¹.

Pour réaliser ce projet ou ce rêve, le pouvoir a choisi un homme de théâtre capable d'assumer la responsabilité de transformer le théâtre tunisien. Comme cela déjà été mentionné, le choix s'est à un moment porté sur ce choix s'est porté sur Ali Ben Ayed, revenu en Tunisie après plusieurs années de formation, de stages et de découvertes auprès de grands hommes de théâtre tel que Jean Vilar, et de voyages d'apprentissage en Egypte, en Angleterre et aux États-Unis.

Dès sa prise de direction de la Troupe de la Ville de Tunis (T.V.T.), celui-ci a entamé un chantier révolutionnaire, que nous avons évoqué à propos de l'analyse de son spectacle *Mourad III*. Il a libéré la scène de décors encombrants qui ne servaient qu'à recréer des ambiances de la vie quotidienne, pour les remplacer par une scénographie minimaliste, mais très expressive. Il est aussi le premier homme de théâtre tunisien à manipuler la lumière, et à lui donner une dimension véritablement artistique, alors qu'elle ne servait précédemment que de source lumineuse éclairant la scène de la même manière pendant tout le spectacle. Après la mort d'Ali Ben Ayed, ce fut le tour de Moncef Suissi² et de sa Troupe Régionale du Kef de prendre la relève.

Moncef Suissi a entamé sa propre révolution par rapport au théâtre d'Ali Ben Ayed avant la mort de ce dernier. Sa troupe du Kef avait déjà été formée en réaction contre le « théâtre de la capitale », considéré comme un instrument de propagande du Pouvoir en place. En 1966, Moncef Suissi a été l'un des signataires du Manifeste des Onze³, qui en dehors de la demande d'amélioration des

¹ Habib Bourguiba, « Pour sortir le théâtre tunisien de l'ornière », discours prononcé le 7 novembre 1962, éd. Le Secrétariat d'Etat des Informations et des Consignes (devenu Ministère des Affaires Culturelles), Tunis, 1962, p. 147.

² Moncef Suissi (1944-2016) est un acteur et metteur en scène tunisien, qui a fondé la Troupe permanente du Kef, et par la suite dirigé la Troupe de la Ville de Tunis, puis fondé le Théâtre National Tunisien, dirigé de 1984 à 1988. Il a ensuite joué plusieurs rôles au cinéma et au théâtre, en parallèle d'une activité d'enseignant à l'Institut d'Art Dramatique du Koweït.

³ À la suite du changement de nom de l'Union du Théâtre Tunisien, devenue en 1966 l'Union des Comédiens Professionnels sans l'avis du ministère, ce dernier lui a interdit de participer au débat des journées théâtrales de Carthage de la même année. En réponse, onze comédiens et dramaturges ont publié un manifeste comportant des propositions pour sortir de l'état de stagnation et du manque de professionnalisme. Ce manifeste est paru dans *La Presse* de Tunis, le 30 septembre 1966, signé par Moncef Suissi, Ali Loueti, Taoufik Abdel Hedi, Ahmed Marakchi, Taoufik Jebali, Hedi Hliwi, Youssef Rekik, Abdellah Rouiched, Naceur Chamem et Fraj Chouchen. Un résumé

conditions de vie des artistes (droits sociaux, chômage, sécurité sociale, carte professionnelle...), dénonçait le comportement d'artistes comme Ali Ben Ayed, et leur « manque de professionnalisme dû à l'absence du théâtre et des traditions théâtrales dans notre civilisation¹ ».

Les Onze souhaitaient redonner au théâtre son vrai rôle d'éducation auprès du peuple, et ne pas seulement en faire une vitrine offrant une belle image du pouvoir. Ils se prononçaient fermement comme suit : « Nous pouvons dire que le théâtre se présente, pour nous, comme étant un moyen indispensable, de nos jours, pour changer bien des choses... Pour cette raison, il doit être un théâtre de prise de conscience contre la passivité et l'abrutissement² ».

Cette prise de conscience a également concerné l'espace théâtral. En 1972, Moncef Suissi a mis en scène *Al Zinj (Les Noirs)*, le texte d'Ezzeddine Madani. Le spectacle était une sorte de « cérémonie artistique populaire », mettant en place plusieurs scènes. Le metteur en scène s'est à son tour débarrassé du décor en le remplaçant par des plateaux tournants qui facilitaient le déplacement d'un espace à un autre, et d'une situation à une autre. Il a aussi mis en place une alternance entre la narration et le jeu dramatique, entre les soliloques et le jeu collectif. Quant à l'éclairage, il intervenait sous de multiples formes pour accentuer les traits de cet ensemble d'espaces créés par le metteur en scène, et apportait un aspect d'ouverture dans le temps et dans l'esprit des spectateurs.

Avec cet artiste, le théâtre quitte définitivement la boîte italienne pour prendre d'autres formes, nouvelles et inconnues pour le public tunisien. Moncef Suissi a, logiquement, ouvert la porte de son théâtre aux jeunes artistes qui, après avoir résidé à l'étranger, sont revenus tous ensemble en Tunisie dans les années 1970 pour continuer sa démarche. Ils avaient été envoyés par l'État, quelques années auparavant, pour se former dans des universités et écoles d'art occidentales, afin

figure dans le livre de Mohamed Madiouni, *L'Aventure de l'acte théâtral en Tunisie*, éd. Dar Sahar, Tunis, 2000.

¹ Anouar Cherni, *L'Impossible Emergence du théâtre tunisien*, Edilivre.com, « Universitaire collection », Paris, 2010, p. 63.

² Moncef Suissi, Ali Loueti, Taoufik Abdel Hedi, Ahmed Marakchi, Taoufik Jebali, Hedi Hliwi, Youssef Rekik, Abdellah Rouiched, Naceur Chamem et Fraj Chouchen, « Le manifeste des Onze », *La Presse*, 30 septembre 1966, Tunis (page inconnue). La citation est empruntée au livre d'Anouar Cherni, *L'Impossible Emergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 63.

de se donner les moyens d'améliorer le travail artistique en Tunisie. Il s'agit de Fadhel Jaziri, Fadhel Jaïbi, Mohamed Driss, Raouf Ben Amor, Taoufik Jebali, etc., qui collaboreront ensemble pour faire évoluer le théâtre tunisien à tous les niveaux. Après la création de la *Troupe du Théâtre du Sud de Gafsa* (T.T.S.G.), ils ne tarderont pas à fonder la première troupe privée en Tunisie, le *Nouveau Théâtre* (N.T.), le 19 janvier 1976, simultanément avec leur prise en main de l'enseignement au sein du Centre d'Art Dramatique de Tunis, sous la direction de Fadhel Jaïbi. Le *Nouveau Théâtre*, avec les différentes créations réalisées à Gafsa comme *Al Orss (La Noce)*, *Al Waratha (Les Héritiers)*, *Ghassalet Ennouader (La Pluie d'automne)* et *Al Tahkik (L'Enquête)*, a commencé à mettre en place sa philosophie et son approche esthétique.

Dans le spectacle *Al Tahkik (L'Enquête)*, par exemple, l'espace scénique a été allégé de tout décor encombrant, pouvant priver le spectateur de toute imagination. Celui-ci a été remplacé par des signes qui renvoyaient à différents espaces, époques et événements. Dans l'ouvrage *Le Théâtre tunisien et les obstacles du dépassement*, Ahmed Hadhek El Orf insiste sur le caractère novateur de ce spectacle :

Nous sommes face à un jeu de vraisemblances, ce jeu ne pousse pas [le spectateur] à la révolution mais plutôt à suivre [les acteurs dans leurs mouvements sur scène] [...] sinon quel est le sens de cet espace scénique « pauvre » et « tout nu » ? (Une zone rectangulaire meublée de trois chaises, occupées par trois acteurs), en éliminant tout autre effet (il n'y a ni musique qui accompagne le jeu et qui se considère habituellement comme élément indispensable, ni un éclairage en mouvement impressionnant et fréquent qui suit le changement des événements. Un éclairage qui augmente seulement sa densité pour montrer la complexité de l'histoire. S'ajoute à tout cela, le rythme narratif qui se construit sur une structure du secret et du retard et la naissance des attentes chez le spectateur.¹

Ce choix de création scénique du *Nouveau Théâtre* n'est pas le fruit du hasard, il est le résultat de plusieurs années de fréquentation des hommes ou des femmes de théâtre de l'Occident, ainsi que d'une volonté de sortir des sentiers battus. Leur théâtre mise sur l'acteur créateur d'événement, de mouvement et d'espace.

¹ Ahmed Hadhek El Orf, *Le Théâtre tunisien et les obstacles du dépassement*, op. cit., p. 135. Traduction personnelle.

Cette période est encore marquée par l'influence naissante du théâtre épique de Bertolt Brecht. Ce qui a réellement fait la différence entre ces jeunes hommes de théâtre tunisiens et les anciens est le changement concernant principalement le jeu de l'acteur, le statut du spectateur, et le fait de s'interroger sur l'objectif du jeu théâtral.

Si l'ancien théâtre recherchait plutôt l'immersion ou l'identification du spectateur à partir des capacités oratoires de l'acteur, et en considérant le public comme un « récipient » capable de tout contenir, c'est-à-dire comme le spectateur que critique Jacques Rancière, dans *Le Spectateur émancipé*, parce qu'il « se tient en face d'une apparence en ignorant le processus de production de cette apparence ou la réalité qu'elle recouvre [...] [un spectateur] qui demeure immobile à sa place, [passif]¹ ». À l'inverse, et comme le préconise précisément Jacques Rancière, la nouvelle équipe ne veut plus séparer le spectateur de « sa capacité de connaître et [de] pouvoir d'agir² ».

En pratiquant le théâtre épique, l'équipe du *Nouveau Théâtre*, et plus largement la nouvelle génération des artistes tunisiens des années 1970-80, n'ont plus eu pour objectif de conquérir les spectateurs, mais d'en faire des « assistants [qui] apprennent au lieu d'être séduits par des images, [et qui] deviennent des participants actifs au lieu d'être des voyeurs passifs³ ». Cette nouvelle génération a essayé d'arracher le public à son confort paresseux, à sa passivité et à son aliénation face à l'apparence physique et la présence vocale ou émotionnelle de l'acteur.

Le spectateur tunisien s'est donc vu confier une nouvelle mission, entièrement nouvelle pour lui, et qui se formule comme suit : il s'agissait de réfléchir, de poser des questions, et de chercher le ou les sens. Sa présence ne devait plus seulement être physique mais mentale, sensible, psychologique et réflexive. Pour ce faire, chaque spectateur devait créer sa « scénographie personnelle », diversement inspirée du jeu de l'acteur, de différents éclairages, de la bande son, des costumes, etc. Il n'y a plus une seule scénographie mais plusieurs, et chaque spectateur peut

¹ Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, La Fabrique, Paris, 2008, p. 9.

² *Ibid.*, p. 8.

³ *Ibid.*, p. 10.

alors créer une scénographie complètement différente de celle « vue ou créée » par son voisin au théâtre.

Fadhel Jaïbi et ses compagnons ont construit des scénographies pour un acteur qui, avec ses gestes, ses mouvements, ses paroles et son silence, est le seul responsable de l'apparition et de la disparition d'un espace ou d'un accessoire. Par la suite, pour pouvoir imaginer n'importe quel espace, le spectateur doit se concentrer sur les actions de l'acteur, le seul maître de la scène. Il est celui qui dirige les événements vers la destination et l'objectif qu'il souhaite atteindre auprès des spectateurs.

Ainsi, grâce à cette équipe, l'acteur et le spectateur n'ont plus eu le même statut qu'auparavant, sur la scène tunisienne. Ils ont quitté le stade de la passivité de l'émission du texte, d'un côté, et de la passivité de la réception, de l'autre. Ils ont enfin eu, tous deux, la possibilité de participer à l'acte créateur des événements et de l'espace ; l'un avec son action vocale et corporelle, et l'autre avec ses sens et son imaginaire.

Après la disparition de cette troupe, le théâtre a continué son évolution sur le plan esthétique, avec les mêmes hommes et femmes ayant su s'adapter aux nouveautés, cette fois-ci en se rapprochant de la capitale Tunis, notamment après la destitution du président Bourguiba, remplacé par Zine el Abedine Ben Ali, le 7 novembre 1987. Sont ensuite apparus de tout jeunes gens, formés dans différents cadres institutionnels, ou bien sur le tas dans des troupes professionnelles ou amateurs.

Au début des années 2000, la scène théâtrale tunisienne a connu l'intégration de nouvelles technologies, comme la vidéo, les logiciels de création graphique en 2D et 3D (les logiciels de PAO-DAO), et plus particulièrement l'évolution de l'utilisation de l'éclairage, et la maîtrise de ce « matériau » indispensable de nos jours à la création de scénographies. Lorsqu'il définit cette discipline, Fadhel Jaïbi indique que « la meilleure scénographie est celle qui ne se voit pas », et qu'il a pris « avant de le formuler faits et causes pour cette dimension de l'invisible qui

devient visible, du rien qui devient quelque chose¹ ». Avec les termes « ne se voit pas », Fadhel Jaïbi évoque une scénographie virtuelle, une scénographie qui n'utilise plus les matériaux habituels et traditionnels comme le bois, la résine, la peinture ou les toiles. C'est une nouvelle création qui apparaît et disparaît en un court laps de temps, car il suffit d'appuyer sur un bouton pour qu'elle surgisse, pour qu'elle donne de nouvelles lignes et formes à une scène noire et vide.

Les exemples de ce type de scénographies sont de plus en plus nombreux à voir le jour en Tunisie, qu'il s'agisse de théâtre professionnel ou de théâtre amateur. Nous citerons, entre autres, pour le domaine professionnel : *Yahia Yaïch, Amnésia* (2010) de Fadhel Jaïbi, ou *Manifesto Essourour* (2009) de Taoufik Jebali. Si, sur le plan esthétique, les artistes ont su se donner les moyens de progresser, ils n'ont pas toujours été aidés par les gouvernements qui se sont succédé.

2. Raisons politico-économiques

Dans les années 1990, en France, Robert Abirached se demandait « Qu'est-ce qu'une politique culturelle ? Quel est son lien avec la politique et avec l'économie tout court ? Qu'est-ce que la politique culturelle de l'Etat ? Et comment circuler dans ce labyrinthe ?² ». Pour répondre à ces questions (ou au moins tenter de le faire), à propos de la Tunisie, nous rappellerons quelles sont les différentes phases de l'évolution du théâtre et de la scénographie.

L'évolution de cette pratique est liée à de nombreuses raisons politico-économiques qui ont changé selon la situation politique du pays, et qui dépendent de l'approche de l'État vis-à-vis de la culture en général, et du théâtre en particulier. Nous pouvons les classer en trois catégories : la première concerne la période coloniale allant de 1912 à l'Indépendance de 1956 ; la deuxième va de l'Indépendance du pays jusqu'aux années 1962, et plus précisément jusqu'au

¹Annexe 1, p. 14, Fadhel Jaïbi, interview, *op. cit.*

² Robert Abirached, « Un nouveau champ à explorer : l'étude des politiques culturelles », *Théâtre et université, Etudes théâtrales 1 / 1992*, actes des Journées européennes du Centre d'études théâtrales de l'Université Catholique de Louvain, 25-26 mai 1991, *Études théâtrales*, Louvain-la-Neuve (Belgique), 1992, p. 97.

discours du Président Bourguiba ; et enfin la troisième se prolonge de 1962 à 2012.

Pendant la première période, même s'il ne s'agit pas de négliger l'effort des hommes et femmes de théâtre tunisiens d'avant l'Indépendance, nous constatons une forme d'évolution – ou absence d'évolution – qui tient à une raison politico-économique majeure. En effet, le colonisateur a privé l'artiste tunisien de subventions. En dehors des efforts financiers de la municipalité de Tunis, les troupes existantes ont pu survivre à partir de dons de quelques mécènes, de la participation d'hommes de théâtre, ou de maigres recettes de tournées dans les villes du pays. Durant cette période, la majorité des subventions sont réservées aux troupes françaises.

De plus, le colonisateur a utilisé le théâtre comme moyen de propagande de son idéologie, et de projets visant à la destruction de la culture et de la civilisation locales. Quand les Tunisiens ont adopté cet art¹, et se sont mis à le pratiquer pour eux-mêmes, le colonisateur les a privés de tout type de subventions, parce que les troupes arabes avaient très bien compris que le théâtre pouvait être une arme permettant de résister aux envahisseurs.

La deuxième période, qui suit la déclaration d'Indépendance, est caractérisée par la situation de pauvreté de l'État tunisien. Durant les sept années qui ont précédé le discours du président Bourguiba, le gouvernement a eu des priorités concernant essentiellement des domaines vitaux pour ce jeune pays fraîchement indépendant, comme l'agriculture, l'industrie, les soins de santé, et bien évidemment l'éducation. C'est dans le cadre de cette dernière priorité que le Pouvoir en place² a commencé à réfléchir à la culture, et surtout au théâtre, qui

¹ Selon Mohamed Abaza, « Les Arabes ont compris rapidement le théâtre et ses capacités de transmettre les idéologies. De ce fait, ils l'ont utilisé comme moyen de propagande politique pour défendre leurs origines, leurs pays et leur civilisation, enthousiasmés par leur victoire contre le colonisateur, en adoptant cet art utilisé jadis par ce dernier pour propager ses valeurs progressistes. Le colonisateur est bouleversé entre le fait d'encourager les Tunisiens à pratiquer cet art étant occidental ou étouffer cet art porteur des idées qui menacent son existence. Il a censuré les spectacles « perturbateurs » et encouragé ceux qui incitaient à la fraternité et la tolérance (surtout vis-à-vis des colons installés en Tunisie) », *L'Évolution du fait théâtral en Tunisie, de la naissance à l'incorporation*, op. cit., p. 284.

² En évoquant la place de la culture à l'époque de la colonisation, le Président Bourguiba a insisté sur la dénaturalisation du pays de sa culture. « En effet, pour assurer sa pérennité, la colonisation

aura par la suite la charge d'éduquer et de cultiver le peuple. Comme le rappelle Badra B'chir, l'État se préoccupe en réalité assez peu du domaine culturel pour lui-même :

le culturel [était] limité aux attributions traditionnelles de la culture au sens étroit du terme, ce qui constituait autrefois les belles lettres et les beaux-arts. La dimension artistique a été prise en charge récemment par l'état moderne [...] La prise en charge du domaine artistique par l'état renvoie à cette extension de l'état moderne à tous les domaines de la vie sociale que les penseurs de différents bords ont relevés même dans le monde développé¹.

La progressive prise en charge de la culture a commencé par la mise en place d'un Ministère des affaires culturelles, ce qui n'est pas rien, puisque à cette époque et même encore aujourd'hui « beaucoup d'états dans les démocraties occidentales n'ont pas de ministère de la culture² ». Une autre preuve de la traduction de cette politique volontaire est la réalisation de différents projets culturels, comme la construction des Maisons de la Culture, des Maisons des jeunes, de salles de cinéma et de bibliothèques, ainsi que le lancement de nombreux festivals, comme La Semaine de Théâtre, Le Festival de Carthage, etc.

Pour en revenir aux Maisons de la Culture, leur construction a fait partie d'un projet de décentralisation sur l'ensemble du pays, afin de permettre à tout le peuple de profiter des bienfaits d'une culture lui permettant d'atteindre le niveau intellectuel des Occidentaux. Chedli Klibi³, qui a été ministre des Affaires Culturelles du gouvernement Bourguiba, évoque ce projet comme suit :

française visait d'abord à dénaturer et même à effacer la personnalité tunisienne : et l'on peut dire qu'elle a réussi cette entreprise d'assimilation dans une notable mesure. N'avons-nous pas vu certains Tunisiens, parce qu'ils avaient reçu une culture exclusivement française, ici et en France, s'intégrer spirituellement à la communauté française, et se détourner définitivement de leur pays ? » (Habib Bourguiba, *Pour sortir le théâtre tunisien de l'ornière*, op. cit.). Il lançait ainsi son grand chantier pour la revalorisation de la culture tunisienne, et pour l'ouverture sur l'occident, tout en rapprochant la culture et le théâtre de tous les citoyens.

¹ Badra B'chir, « Élément du fait théâtral en Tunisie », *Cahier du C.E.R.E.S, série sociologique*, n° 22, Tunis, 1993, p. 15.

² *Ibid.*, p. 15.

³ Chedli Klibi est un homme politique né le 6 septembre 1925 à Tunis, après des études au Collège Sadiki, il obtient de l'Université de La Sorbonne l'agrégation en langue et littérature arabe. De retour en Tunisie, il prend la direction la Radio Tunisienne, puis devient le premier ministre des Affaires Culturelles à l'époque de Bourguiba. Il est l'auteur d'*Orient-Occident : la paix violente* paru en 1999.

Dans le sens le plus large, au sens de la culture, dans laquelle interviennent le style de vie, la vision du monde et la conscience que doit avoir tout citoyen de l'environnement social et culturel où il vit. On s'adressera donc aussi bien aux élites qu'aux couches les plus modestes de la population en vue de les faire accéder à la dignité de la compréhension des choses de l'esprit¹.

Cette citation reflète la philosophie du président Bourguiba, laquelle a d'ailleurs été inspirée par celle d'André Malraux, à l'époque de la décentralisation culturelle en France : si le public ne vient pas à la culture, et déserte les lieux qui la diffusent, c'est la culture qui doit aller le chercher près de chez lui.

Malgré tous ces efforts, accompagnés de l'augmentation notable de la valeur des subventions accordées aux artistes, après le discours de Bourguiba en novembre 1962, et de la modification du rôle du théâtre, passant d'un simple outil d'amusement à un moyen d'éduquer le peuple, ce financement demeure faible, et est souvent mal géré : « Le ministère de la culture consacre 1,4 % de son budget au théâtre, c'est un pourcentage très réduit par rapport à ce que demande la production de spectacles de nos jours [...], ce mauvais financement est dû à la corruption et aux mauvaises politiques² ».

De plus, le développement du théâtre dépend des décisions de la Commission Nationale d'Orientation Théâtrale (C.N.O.T.), également appelée par les artistes Commission de Censure (C.C.). En effet, si le spectacle respecte la politique menée, et les objectifs voulus par le Pouvoir, il peut recevoir des subventions conséquentes, tandis que s'il ne les respecte pas, les créateurs du spectacle doivent chercher des subventions ailleurs (auprès de sociétés privées et de mécènes), tout en assumant les conséquences du non-respect des « règles ».

Après l'abandon du règne des apparences et des slogans politico-politiques qui orchestraient et orchestrent toujours le fait que le théâtre puisse être l'éducateur du peuple, et qu'il profite de toutes les aides et subventions possibles de l'État pour atteindre ces objectifs, le théâtre est demeuré, selon Badra B'chir,

[un] moyen secondaire, marginal dans la construction d'un projet national politico-économique [...] une sorte de technique de persuasion en vue de l'obtention d'un

¹ Chedli Klibi, cité par Rafik Saïd dans « La politique culturelle en Tunisie », *Politiques culturelles, études et documents*, vol. 6, UNESCO, Paris, 1970, p. 39. R. Saïd n'a pas cité l'occasion pendant laquelle Chedli Klibi a prononcé cette citation, ni la date ni le lieu.

² Annexe 1, p. 2, Moez M'rabet, interview, *op. cit.*

résultat donné. [II] renvoie également à la méfiance envers la création [théâtrale] porteuse de projets et de messages différents voire opposés à la ligne de pensée officielle¹.

Cette méfiance du Pouvoir envers le théâtre s'est notamment traduite par la mise en place de la Commission Nationale d'Orientation Théâtrale (C.N.O.T.). En effet, si la mission de cette commission consiste officiellement dans la lecture des textes, et l'attribution de visas de représentation pour tout spectacle pouvant satisfaire le « goût du public et... relever son niveau culturel² », son véritable rôle est d'interdire toute représentation ne respectant pas les objectifs politiques, culturels et éducatifs de l'État.

Inversement, les artistes se méfient du Pouvoir, et ont des doutes quant à la mise en place d'une politique culturelle. Ainsi, Moez M'rabet pense qu'il « n'existe pas une politique culturelle qui défend la création théâtrale réellement dans [ce] pays, et [surtout] qui prend conscience des problèmes existants³ ». Il affirme encore n'avoir pas réussi à convaincre les hommes politiques, malgré plusieurs tentatives :

Nous avons rencontré plusieurs ministres de la culture qui se sont succédé depuis des années afin de parler de ces failles et trouver des solutions, nous avons [en vain] demandé de construire un théâtre dans chaque gouvernorat, où l'homme de théâtre trouvera le minimum qui lui permet de réaliser des spectacles.

Si nous louons les efforts menés, nous ne pensons pas, contrairement à ce qu'affirme Moez M'rabet, que construire un théâtre dans chaque région de la Tunisie soit possible, techniquement et financièrement, dans un pays du tiers monde, ni absolument nécessaire pour donner vie à l'action culturelle. Les Maisons de la Culture, du peuple et des jeunes peuvent être suffisantes pour satisfaire les amoureux de cet art. Il ne leur restera qu'à se déplacer et à intégrer une troupe professionnelle, s'ils veulent en faire leur métier. Même dans les pays plus développés que la Tunisie, nous ne trouvons pas de théâtres, ni de troupes professionnelles dans chaque région.

¹ Badra B'chir, « Élément du fait théâtral en Tunisie », éd. Cahier du CERES Série Sociologique, n° 22, Tunis, 1993, p. 16.

² Auteur inconnu, « La Commission Nationale d'Orientation du Théâtre », *La Presse*, 8 avril 1965, p. 3.

³ Annexe 1, p.2, Moez M'rabet, interview, *op. cit.*

Pour préciser encore les choses, il nous semble que les hommes et femmes de théâtre ne doivent pas tout attendre de l'État, ni tout lui demander, car le véritable artiste est celui qui s'adapte aux conditions existantes, et qui a le pouvoir de transformer un non-lieu en temple de la création artistique et culturelle. Ce fut le cas avec certains artistes, comme le couple formé par Taoufik Jebali et sa compagne Zeineb Farhat, à l'espace El Teatro, ou encore avec Raja Ben Ammar et Moncef Sayem, au théâtre Mad'Art. Il est donc possible que les artistes puissent eux-mêmes impulser le développement du théâtre et de la culture, mais qu'en est-il de la réception par le public ?

3. Raisons socioculturelles

Avant d'évoquer les raisons socioculturelles qui expliquent la situation du théâtre en Tunisie, signalons qu'elles ont évidemment connu les changements déjà cités selon la période historique – colonisation, Indépendance, et depuis 1962. La première raison tient au rôle que peut jouer le théâtre. Loin de la sphère politique, le peuple tunisien a en effet trouvé dans cet art un trait d'union pouvant le lier aux peuples éclairés. En raison de son ouverture et de sa curiosité, le Tunisien n'a pas cessé d'observer l'évolution du théâtre sur les scènes internationales. D'un autre côté, il a trouvé dans le théâtre un refuge aux problèmes économiques et politiques qui ont secoué le pays, juste après l'Indépendance, ou encore à la fin du règne de Bourguiba. Comme Anouar Cherni le rappelle dans *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien* :

La chance de la Tunisie a été que le théâtre a joué le rôle de soupape dans les périodes les plus difficiles de son histoire contemporaine, quand on pense à la fin du long règne de Bourguiba qui était une période très pénible et au rôle joué par la création théâtrale... Vous savez, ce n'est pas rien un siècle dans la vie des peuples. Pour former une culture nationale, l'Europe a dû passer par plusieurs périodes historiques : le Moyen-Âge, la Renaissance, la révolution industrielle, etc. jusqu'à aujourd'hui. Nous, en Tunisie, nous avons fait beaucoup de raccourcis, certes, mais nous ne pouvons pas faire trop quand même.¹

Le fait de « se réfugier » dans le théâtre pendant ces périodes emplies de troubles politiques ou économiques vient aussi de la volonté du Tunisien

¹ Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 213.

d'enraciner cet art dans son pays, et de mieux le maîtriser ou le comprendre, parce qu'il faut effectivement du temps « pour former une culture nationale ». C'est aussi ce qui explique l'évolution de tous les éléments qui caractérisent le théâtre, comme, entre autres, la scénographie. Cette discipline assure la création d'espaces pleins de lumière et d'espoir, remplaçant, en cela, la sobriété ou la morosité de la réalité et de la vie quotidienne.

Le Tunisien a su profiter de toutes les évolutions de l'Occident pour perfectionner son art. En outre, et malgré les sombres périodes ci-dessus rappelées, il a atteint une certaine maturité, avec un meilleur accès à l'éducation, et l'amélioration de son niveau social, notamment marqué par l'apparition des nouveaux riches, qu'ils soient fonctionnaires, entrepreneurs ou agriculteurs. Les demandes sur le plan esthétique ont par conséquent changé, grâce au développement de la culture visuelle et spatiale.

Après l'Indépendance, la culture du voyage, l'accès aux études, le travail, le shopping, ou la découverte du monde se sont répandues parmi les Tunisiens. Or, le voyage suscite l'ouverture, l'élargissement du champ des connaissances, et l'amélioration du goût, ce qui représente une extension des limites du savoir. Enfin, l'amélioration du niveau de vie, de l'économie, et le climat de paix et de liberté offre un cadre propice à l'apparition et au développement de besoins esthétique, artistique et culturel. Malgré toutes ces avancées, nous estimons comme le fait préciser Badra B'chir, que

L'existence du théâtre comme son absence n'a pas à être inéluctablement traduite en manque de liberté ou de conscience de l'être arabe. Nous ne pensons pas non plus que l'apparition de cette activité dans une société du Tiers Monde qui ne le connaissait pas auparavant témoigne d'un progrès social quelconque. Il n'est en soi ni plus libérateur ni plus aliénant, malgré sa dimension spectaculaire et les techniques de réalisation qu'il nécessite.¹

En effet, le « progrès social » n'est pas nécessairement lié à l'apparition du théâtre dans un pays « qui ne le connaissait pas auparavant », le vrai « progrès social » consiste davantage à disposer d'une formation généralisée en matière de théâtre et de scénographie. Pour ce faire, l'État n'a pas hésité à créer, par la suite,

¹ Badra B'chir, « Élément du fait théâtral en Tunisie », *op. cit.*, p. 9.

plusieurs Centres et Instituts qui proposent une formation à cette spécialité – et à d'autres disciplines artistiques –, afin que les étudiants aient la possibilité d'acquérir des connaissances théoriques, et des compétences pratiques qui viendront combler une soif de culture, et qui profiteront encore davantage au plein épanouissement du théâtre.

Conclusion de la première partie

La scénographie, cet art apparu dès la naissance du théâtre dans les civilisations grecque puis romaine, constitue un domaine évolutif, en fonction des espaces d'intervention, des matériaux utilisés, ou des objectifs. Quant à son apparition en Tunisie, elle est surtout liée à la volonté de forger une nouvelle culture. En effet, si le théâtre a auparavant été utilisé pour mener le peuple vers une maîtrise de connaissances et un niveau social supérieurs, son apparition en Tunisie n'a en réalité eu qu'un seul objectif : la destruction de la culture arabo-musulmane, destinée à être remplacée par une culture étrangère, et sans racines.

Les Tunisiens du début de XX^e siècle n'ont toutefois pas donné l'occasion aux colonisateurs d'atteindre leur objectif. Ils ont, au contraire, adopté l'art du théâtre, et n'ont épargné aucun effort pour le comprendre, l'apprendre et le pratiquer, notamment parce qu'ils leur permettaient ainsi de se hisser à la hauteur du colonisateur. Les Tunisiens ont bien compris qu'elle était l'importance de la scénographie, l'un des éléments majeurs de l'art théâtral, et, même s'ils l'ont pratiquée « avec les moyens du bord », c'est-à-dire sans moyens ou sans réelle maîtrise, ils ont ensuite fait en sorte de la développer.

La scénographie, comme le théâtre, ont connu beaucoup de changements en Tunisie, lesquels ont dépendu, soit de la volonté politique, soit de la situation économique et socio-culturelle. Mais ces transformations ont parfois aussi été dues à la volonté même de l'artiste qui, sous l'influence de tel ou tel courant, a souhaité inventer une nouvelle façon de pratiquer le théâtre ou de créer des scénographies. Ce ne sont que les étapes évolutives d'un art récemment découvert, par comparaison avec les pays considérés comme étant le berceau de cet art.

Malgré les changements qu'a connus la scène tunisienne depuis l'apparition du théâtre, nous notons toutefois qu'il n'a pas encore quitté l'étape de la recherche ou du laboratoire, et qu'il s'agit encore d'expérimenter, de tester plusieurs genres parfois semblables, parfois complètement différents. Dire que la Tunisie en est à l'étape du laboratoire n'est nullement dénigrer ce qui se prend pleinement place

sur les planches, mais plutôt prendre conscience qu'existent des signes prometteurs de réactivité et de recherche d'un idéal, à atteindre dans le futur.

Les trois spectacles précédemment analysés dans cette première partie – *Mourad III* d'Ali Ben Ayed, *Arab* de Fadhel Jaïbi et *Haddith* de Mohamed Driss – sont les preuves de la volonté et de la possibilité d'atteindre cet idéal. Les metteurs en scène n'ont épargné aucun effort pour donner leur vision de cet art qu'est la scénographie. Ils l'ont pensée et construite différemment, selon leurs moyens et leur technicité, mais aussi selon leurs propres sources d'inspiration.

Tout cela va notamment pouvoir se développer, grâce aux formations mises en place par certains artistes lors de la période de la découverte du théâtre, puis par l'État dans le cadre du développement culturel de la nation, après l'Indépendance du pays. Nous allons plus précisément évoquer ces formations artistiques dans la partie suivante, en évoquant la réglementation et les écoles créées depuis l'amorce de l'implantation de la formation à la scénographie.

**Partie II : La formation
à la scénographie en Tunisie**

Apprendre, c'est découvrir ce que tu sais déjà. Faire, c'est démontrer que tu le sais. Enseigner, c'est rappeler aux autres qu'ils savent aussi bien que toi. Vous êtes tous apprenants [...] et enseignants.¹

L'objectif de cette seconde partie est de faire le recensement des établissements supérieurs tunisiens qui comportent un enseignement en scénographie, et qui offrent donc la possibilité aux jeunes Tunisiens de bénéficier d'une vraie formation. Il se trouve néanmoins que ces établissements peuvent comporter des formations entièrement dédiées à la scénographie, et délivrer un diplôme de scénographe, comme celui de l'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design de Tunis, ou bien offrir des formations plus générales (enseignement des Beaux-Arts, de l'Architecture, du Cinéma ou encore des Arts de spectacle...), dont le programme comporte un cours ou un atelier de scénographie.

Ce recensement se fera en distinguant successivement les différentes formations institutionnelles concernant ce domaine, pour évoquer par la suite la formation sur le tas, toujours florissante en Tunisie, étant donné les conditions dans lesquelles se trouvent certains apprenants. Cette formation, qui ne concerne actuellement que l'enseignement public, peut en effet se suivre dans d'autres lieux, de même que la discipline de la scénographie peut concerner d'autres champs d'intervention que le théâtre.

Cette partie contient également un chapitre dans lequel nous présentons les pédagogies utilisées pour enseigner la scénographie et plus largement le théâtre en Tunisie, ses lacunes et ses limites, ainsi que des propositions de nouvelles méthodes d'enseignement à mettre en place dans les années à venir. Cela suppose bien évidemment de rappeler quelle est la situation de l'enseignement, et quelles ont été les différentes tentatives pour traverser une période qui s'avère, selon plusieurs observateurs et chercheurs, très difficile. Cela concerne l'éducation nationale et

¹ Richard Bach, *Le Messie récalcitrant* (1977), traduction de Guy Casaril, Flammarion, Paris, 1978, p. 48.

l'enseignement supérieur en Tunisie, lesquels, malgré de nombreuses tentatives publiques pour les repenser, ne montrent aucun signe de changement depuis longtemps.

À dire vrai, ces maux relatifs à l'éducation ne concernent pas la Tunisie, mais le monde entier, ainsi que nous avons pu le constater dans les différents séminaires, colloques et rencontres de pédagogues et de didacticiens du monde entier, qui tous tentent de surmonter les obstacles et plus précisément la faille qui existe entre, d'un côté, la matière proposée par les systèmes éducatifs et la demande du marché dans un monde submergé des nouvelles technologies et d'intelligence artificielle, et de l'autre côté, ce que Carl Ransom Rogers nomme « l'épanouissement de l'apprenant, [et] l'édification d'une vie dynamique¹ ».

I. La formation à la scénographie dans les écoles d'art en Tunisie

L'enseignement de la scénographie a été intégré tardivement dans les programmes de formation aussi différents que ceux des écoles d'arts, de design et d'architecture, et c'est la raison pour laquelle existent des objectifs très différents, comme le note Mahtab Mazlouman dans l'article « L'architecte et le scénographe, regards croisés sur l'espace » :

Il y est dispensé comme une spécialisation pour la formation de scénographe mais aussi comme vecteur de création de l'approche architecturale [théâtrale ou artistique], ou comme approfondissement dans l'architecture des équipements culturels. Tous affirment la volonté d'approche d'un nouveau mode d'analyse et de création des espaces².

Cet enseignement a donc connu une évolution et un changement depuis son intégration, et surtout depuis l'apparition des nouvelles technologies, ainsi qu'avec l'élargissement des champs d'action de cette discipline.

¹ Carl Ransom Rogers, *L'Approche centrée sur la personne*, traduction de Henri-Georges Richon, éd. Randin, Lausanne, 2001, p. 339.

² Mahtab Mazlouman, « L'architecte et le scénographe, regards croisés sur l'espace », *op. cit.*, p. 289.

1. Émergence de la formation dans le cursus universitaire des écoles d'art

À l'époque de la colonisation, nous l'avons déjà mentionné, l'objectif des Français n'était guère de former le jeune ou le moins jeune Tunisien au domaine du théâtre ou de l'art. Quelques personnalités tunisiennes ont elles-mêmes financé les quelques formations ayant pu exister, et qui étaient alors données sous forme de cours dans des écoles coraniques, ou sous forme de conférences données par des hommes de théâtre. Ces derniers avaient soit suivi une formation à l'étranger, comme c'était le cas d'Abdel Aziz El Agrebi, soit ils avaient été formés sur le tas, en participant à des productions théâtrales, arabes ou tunisiennes.

Après l'Indépendance du pays, l'État s'est officiellement chargé de la formation théâtrale, en ouvrant le premier Centre d'art dramatique à Tunis. Quelques années plus tard, le gouvernement a ouvert plusieurs Écoles, Instituts et Centres formant au théâtre, tandis que le financement d'une formation à la scénographie n'a véritablement commencé que vers la fin des années 1980. Il s'est d'abord agi de cours et d'ateliers au sein des programmes de certains Instituts, comme l'Institut Supérieur des Arts Dramatiques, ou l'Institut Supérieur des Beaux-arts de Tunis. C'est seulement à partir des années 2000 que l'État a ouvert des écoles qui forment à la scénographie comme spécialité à part entière. À titre personnel, nous considérons que c'est cette dernière date (2000) qui marque le début d'une réelle prise en compte de la formation.

Étant donné que l'enseignement de la scénographie avait initialement lieu dans le cadre d'une formation théâtrale, nous devons commencer par évoquer cette dernière. L'idée de former un homme de théâtre tunisien a, semble-t-il, germé dans les esprits à partir de 1945, comme le rappelle Fathi Akkari dans son *Étude comparative entre la formation d'école et la formation sur le tas* :

À la suite d'une longue polémique sur le théâtre, son rôle et sa langue, Hassen Zmerli, Mohamed Lahbib et Mohamed El Agrebi décident de créer « Le comité de Défense du Théâtre Tunisien », en mai 1945, dans le but de publier des études sur le théâtre et d'organiser des cours et des conférences dans toute la Tunisie¹.

¹ Fathi Akkari, *Étude comparative entre la formation d'école et la formation sur le tas*, thèse de doctorat sous la direction de Jean-Pierre Ryngaert, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1987, p. 33.

C'est ainsi que fut créé par la suite le Centre d'Art Dramatique, le 1^{er} février 1951. Cette institution a contribué à l'amélioration et au développement de l'expression théâtrale des troupes existantes, et elle a, avec la Troupe de la Ville de Tunis, fait advenir l'ère du théâtre professionnel. Il faut néanmoins préciser que cette formation était principalement centrée sur certains métiers, et donc sur des disciplines telles que le jeu d'acteur, la dramaturgie, le costume, et non pas sur tous les corps de métiers, puisqu'il y manquait notamment la scénographie.

Dans son discours du 7 novembre 1962, le Président Bourguiba a insisté sur le rôle du théâtre dans l'éducation du peuple, mais sans s'intéresser au fait que le comédien devait d'abord faire l'objet d'une formation préalable. On se souviendra pourtant du propos de Peter Brook affirmant qu'« un théâtre qui a peu d'écoles et pas de but [...] est en général un outil et non pas un instrument¹ », et nous ne pouvons qu'être sensible à la distinction entre un « outil » (ayant une pure fonctionnalité) et un « instrument » (formant un ensemble de moyens).

Dans les années qui suivent le discours de Bourguiba, plusieurs hommes de théâtre font le constat du fait que l'ancien président a davantage utilisé le théâtre comme un « outil » de propagande de ses idées que comme le moyen d'éduquer le peuple, et qu'il n'a pas cherché à le développer ou à en améliorer le niveau de formation avec, par exemple, la construction de nouvelles écoles ou en collaborant avec des artistes.

Même si des jeunes gens ont été envoyés à l'étranger par l'État, précisément pour se former dans ce domaine, ils ont rencontré des difficultés à leur retour, pour pouvoir mettre en valeur et en pratique leurs connaissances. Comme on les empêchait de mener des actions artistiques à Tunis, ils ont choisi de s'éloigner de la capitale, en se réfugiant par exemple dans des zones arides, sur les plans économique, social, et culturel, afin de pouvoir travailler loin du contrôle de l'État et de la censure. Dès leur retour à Tunis, quand ils ont été choisis pour former de futurs hommes de théâtre, ils ont, encore une fois, subi le contrôle et la mainmise du Pouvoir, de sorte qu'ils ont tous démissionné au bout de quatre ans, ce qui a

¹ Peter Brook, *L'Espace vide*, *op. cit.*, p. 47.

occasionné la fermeture du seul Centre de formation existant dans le domaine, et cela, pendant deux ans (1978-1980).

Si nous envisageons maintenant la discipline de la scénographie, on doit rappeler qu'en Europe, elle est reconnue comme un art depuis le début du XX^e siècle, avec des hommes de théâtre tels qu'Adolphe Appia et Edward Gordon Craig, qui ont fait d'elle leur champ premier de pratique et de réflexion. Il faut ensuite attendre les années 1950 pour voir des formations se multiplier dans ce domaine. En Europe toujours, la formation à la scénographie a commencé dans quelques Écoles et Instituts d'art, pour se développer ensuite dans plusieurs universités. En Tunisie, la formation des scénographes se réfère à celle des écoles étrangères (françaises, russes, polonaises, etc.), mais elle a commencé très tardivement, et se trouve en décalage par rapport aux débuts de la formation théâtrale.

Lorsque Béatrice Picon-Vallin pose la question suivante, « qu'est-ce qu'enseigner cette discipline ? », elle y répond de la manière suivante : « C'est sans doute transmettre des savoirs, apprendre à faire, mais surtout apprendre à chercher. Essayer de donner aux artistes les possibilités pour pouvoir continuer leur formation¹ », et cette prise de position nous paraît tout à fait intéressante.

Devenir scénographe revient, en effet, à entrer en formation permanente, de même que former des scénographes suppose de leur enseigner à se former toujours². « Si l'on fait une formation initiale, c'est précisément pour poser les bases de cette formation-là, sur le long terme. L'école doit aussi préparer à ces "voyages" fondamentaux que sont les stages, les rencontres, assurer un passage par étapes à une pratique professionnelle³ ».

Comment parler de la formation à la scénographie en Tunisie ? Ou comment parler tout simplement de la formation théâtrale ? Le manque d'études et de recherches sur le sujet place les Tunisiens dans une situation délicate, mais la difficulté est aussi de parvenir à nous défaire, selon Anouar Cherni, de tous « les

¹ Béatrice Picon-Vallin, « La Spécialisation la plus large au monde », *Revue d'études théâtrales*, n° 6 (*La Formation du metteur en scène*), Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 2001, p. 15.

² Voir Béatrice Picon-Vallin, *op. cit.*

³ *Ibid.*, p. 15.

sentiments personnels, afin de rendre notre discours le plus objectif possible¹ ». Ces « sentiments personnels » sont en fait des ressentiments, qui peuvent s'expliquer lorsque l'on passe de longues années à faire de la recherche dans ce domaine, sans obtenir d'informations pouvant l'enrichir, ou après plusieurs tentatives de collaboration avec des directeurs d'Écoles et de Centres d'art, sans résultats encourageants la plupart du temps. Pour ce qui nous concerne, nous avons parcouru des centaines de kilomètres à la recherche d'informations, pour un maigre résultat.

Parler de la formation à la scénographie nous concerne, en premier lieu, parce que nous en avons suivi une, dans l'un des organismes qui forment à ce domaine, à l'E.S.S.T.E.D. (l'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design), et en second lieu, car nous souhaitons informer les futurs chercheurs, et leur donner accès à un document concernant l'histoire et l'évolution de la discipline.

Il existe quelques tentatives d'études sur la formation théâtrale, et nous citerons, à titre d'exemples, les travaux d'Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, ceux de Rabia Ben Abdallah, *Du C.A.D. à l'I.S.A.D, essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie*, et ceux de Fathi Akkari, *Étude comparative entre la formation d'école et la formation sur le tas*. Cependant, il n'existe pas de documents ni d'études de la formation ou de la pratique spécifiquement consacrés à la scénographie, mis à part quelques études portant sur la scénographie de certains spectacles. À notre connaissance, notre thèse dans ce domaine constituera la première contribution consacrée à la scénographie en Tunisie, comme discipline envisagée comme formation et comme pratique.

La scénographie est peu connue, elle demeure un domaine à part, en raison de sa nouveauté et d'une complexité due à l'interdisciplinarité qu'elle requiert, puisqu'elle concerne différents domaines à la fois artistiques (théâtre, cinéma, exposition, urbanisme, architecture, etc.) et techniques (travail de différents matériaux, nouvelles technologies, lumière, etc.). Avant même d'envisager le domaine de la scénographie, constatons que le théâtre est lui-même peu connu de

¹ Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 83.

la société tunisienne, parce qu'un certain nombre d'exigences culturelles et politiques ont nui à la fréquentation des salles, et parce que cet art est soit considéré comme dangereux, soit associé à un passé de colonisés, alors même qu'il a été utilisé pour combattre les régimes en place.

2. L'évolution de la formation

Au début de la pratique théâtrale proprement tunisienne, nous ne pouvons pas vraiment parler de formation institutionnelle à la scénographie, puisque les premiers hommes de théâtre ont commencé à apprendre sur le tas, en pratiquant le théâtre. À notre sens, une formation de ce type n'était guère la préoccupation première de ces hommes qui apprenaient en surmontant les obstacles, autrement dit qui « bricolaient ». Le problème est que cela peut laisser penser que tout le monde peut faire de la scénographie, et participer par une idée ou par un coup de main...

Les écrits des historiens révèlent que les premiers hommes de théâtre tunisiens étaient issus de toutes les classes sociales, il y avait des hommes éclairés (instituteurs, avocats, hommes de lettres, etc.), tout comme il y avait des artisans, des agriculteurs ou des commerçants. Cette hybridité initiale du monde du spectacle était particulièrement enrichissante pour la création théâtrale, scénique ou dramatique.

Par la suite, durant les premières années suivant la création du Centre d'Art Dramatique de Tunis, il n'y avait toujours pas de formation de ce genre en scénographie. Ce n'est qu'au début des années 1980 qu'on a vu apparaître un atelier de scénographie dans le programme du Centre d'Art Dramatique, alors converti en Institut Supérieur des Arts Dramatiques, mais qui ne formait pas à proprement parler des scénographes. Son premier objectif était de former des acteurs ou des animateurs ayant quelques connaissances en costumes, éclairage, mise en scène et scénographie. La majorité écrasante des metteurs en scènes et scénographes tunisiens, après avoir obtenu le diplôme du Centre ou de l'Institut sont par la suite partis suivre des formations spécialisées dans des écoles à l'étranger.

Le problème qui en découle est que lorsqu'ils reviennent et prennent en charge des formations, ils se réfèrent nécessairement à celles que dispensent les écoles étrangères, ce qui conduit à nouveau à une logique d'imitation – et c'est ce qui se passe pour la pratique de la scénographie. D'autre part, on ne peut pas vraiment parler de formation à la scénographie quand il s'agit d'un atelier faisant partie d'une spécialité plus large qui est le théâtre.

Il faut attendre la fin du XX^e siècle pour voir la naissance d'une spécialité à part entière dans des écoles des Beaux-arts, des Arts et métiers, ou encore d'Architecture dans le monde. Or, cette spécialité dépasse de loin le domaine du théâtre, et concerne précisément d'autres domaines comme l'architecture, l'urbanisme, etc., mais aussi le cinéma, la télévision et l'exposition.

Comment devient-on scénographe ? C'est la question récurrente des jeunes étudiants souhaitant s'engager dans la voie de la création des décors de théâtre, de cinéma, de télévision ou de réalisation d'expositions. Les voies sont, à vrai dire, nombreuses en Tunisie, mais il n'est pas pour autant évident de devenir scénographe. Contrairement à ce qui s'est passé au XX^e siècle, il existe aujourd'hui plusieurs établissements qui forment dans ce domaine, comme les Instituts Supérieur des Beaux-Arts de Tunis (I.S.B.A.T.) et de Sousse (I.S.B.A.S.), et encore l'École Supérieure des Sciences et Technologies du Design (E.S.S.T.E.D.), l'Institut Supérieur des Arts Dramatiques (I.S.A.D.), l'Institut Supérieur de Musique et de Théâtre au Kef, ainsi que d'autres Écoles ou Instituts, publics et privés, dans tout le pays.

Depuis l'année 2000, le nombre d'écoles s'est multiplié, et il en existe près d'une dizaine ayant ouvert depuis les dix dernières années. Toutefois, ce nombre de formations officielles ne signifie pas qu'il soit facile de devenir scénographe, si l'on en croit l'étude menée par Lori Renato, *Le Métier de scénographe : au cinéma, au théâtre et à la télévision* :

[...] les voies, pour ainsi dire « officielles », sont souvent peu efficaces tandis que les voies « officieuses » obligent souvent les débutants à suivre de difficiles apprentissages sur le tas qui ne donnent pas toujours de bons résultats¹.

¹ Lori Renato, *Le Métier de scénographe : au cinéma, au théâtre et à la télévision*, éd. Genèse, Rome, 2006, p. 22.

Que proposent en effet les formations « officielles » ? Depuis 1974, les étudiants en arts du spectacle – que ce soit au Centre d'Art Dramatique ou par la suite dans les Instituts et les Écoles spécialisées dans ce domaine, et cela qu'ils proposent des cours ou des spécialités – sont généralement issus des lycées, et doivent avoir le baccalauréat pour y accéder. Si l'on examine le niveau scolaire des élèves, on constate que la plupart d'entre eux n'ont pas nécessairement obtenu de bons résultats, et qu'ils n'ont surtout aucune préparation préalable pour aborder une filière artistique. Ils viennent souvent de différentes spécialités (mathématiques, économie-gestion, lettres, techniques, informatiques et sciences naturelles), mais comme une bonne partie n'a pas atteint les résultats permettant d'accéder à la spécialité souhaitée, ils sont réorientés par défaut vers une école d'art.

Or, nous pourrions affirmer, avec Lori Renato, que, pour se lancer dans la carrière de scénographe, ou de toute autre discipline artistique, il faut *a minima* un certain talent et / ou une certaine appétence pour le domaine :

il faut posséder un minimum de talent pour le dessin et la couleur, avoir du goût, être capable de choisir en fonction de sa propre réceptivité ce qui s'avère nécessaire pour concevoir des décors, savoir mesurer les espaces pour réaliser des mises en scène, pouvoir gérer les défis logistiques et régler le budget et avoir un don inné que la pratique¹ [forgera].

Il est vrai que le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place, ces dernières années, une filière d'éducation théâtrale dans certains collèges et lycées, afin de préparer les élèves qui opteront pour une carrière dans ce domaine après le baccalauréat. Mais cette filière ne s'est pas encore généralisée, faute de budget, et en raison du nombre limité d'enseignants, mais surtout du manque de salles et de matériels adaptés à cette formation, dans la plupart des collèges et lycées.

Si l'on envisage, cette fois, les voies de formation plus « officieuses », on peut constater que des jeunes gens, talentueux et doués, continuent à se former sur le tas, qu'ils possèdent des dons en peinture, sculpture, dessin, etc., et qu'ils travaillent dans le théâtre, à la télévision, et dans d'autres domaines artistiques où

¹ Lori Renato, *Le Métier de scénographe : au cinéma, au théâtre et à la télévision*, op. cit., p. 13.

ils peuvent développer leurs talents. Cependant, ils demeurent des artisans, ou des « bricoleurs », parce qu'ils n'ont pas de vision globale de l'espace, et parce qu'ils n'ont pas les outils, les techniques ou les connaissances leur permettant de développer une lecture globale de la scène.

3. Les enjeux politiques, financiers et scientifiques

Les enjeux politiques, financiers et scientifiques de la formation à la scénographie sont étroitement liés à l'évolution de la pratique scénographique. En Tunisie, ces enjeux ont évolué, voire complètement changé, entre la période de la colonisation et celle d'après l'Indépendance. Ils ont influencé les conditions d'apparition de ce type de formation, et l'ont parfois retardé, ou bien ont favorisé son émergence afin qu'il fleurisse selon les besoins, les capacités et les objectifs des Tunisiens.

a. Les enjeux politiques et financiers

À l'époque de la colonisation, nous ne pouvions pas parler de la possibilité même d'une formation à la scénographie, car, comme mentionné précédemment, sur le vieux continent, cette formation n'a officiellement été mise en place qu'après la Seconde Guerre mondiale. Toutefois, si l'on envisage plus globalement que la seule formation au théâtre, nous pouvons affirmer qu'elle n'était guère la priorité du colonisateur, ni celle de Tunisiens.

Après l'Indépendance, l'État a prétendument encouragé tous les types de formation artistique et culturelle, mais cela en est malheureusement resté au niveau des discours ou de projets qui ne se sont réalisés que vers la fin du XX^e siècle. Les décisions ne se sont réellement concrétisées qu'avec l'apparition de l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis. C'est dans cette institution qu'est apparue la scénographie, d'abord comme simple atelier, et quelques années plus tard comme spécialité à part entière. Étant donné l'importance de ce domaine de l'art, et le besoin du pays en spécialistes de scénographie, l'État a ouvert une deuxième école en 2000, en design cette fois-ci, avec la scénographie comme spécialité.

Le Pouvoir n'a pas compris quelle était l'importance de ce type de formation, en raison du manque de spécialistes capables de juger de la nécessité de la mise en place d'un enseignement de cette discipline, comme l'explique Hafedh Djedidi dans l'interview qu'il nous a accordé : « l'université tunisienne n'a pas suffisamment formé de scénographes qui peuvent se synchroniser pour défendre le métier, pour aller par la suite dans le sens de la continuité d'une formation¹ ». D'un autre côté, les spécialistes formés à l'étranger, ont, dès leur retour, intégré des écoles qui donnaient une formation généraliste, touchant de près ou de loin cette spécialité, comme l'École des beaux-arts, d'architecture ou de théâtre. Après l'année 2000, la Tunisie a connu une augmentation du nombre de scénographes ayant bénéficié d'une formation et intégré différents domaines comme le théâtre, le cinéma ou les lieux d'exposition. Ils ont aussi pu être sollicités par différentes institutions pour enseigner cet art.

b. Les enjeux scientifiques

La dépendance du pays vis-à-vis de l'étranger, et de l'Europe en l'occurrence, l'a placé le pays dans une situation d'attente avant que l'évolution de ce domaine pratique puisse devenir une spécialité, afin de lui faire jouer un rôle dans la construction de la société. Il se trouve que la scénographie fait partie de ces domaines qui ont mis du temps à apparaître dans nos universités et dans nos écoles spécialisées. Au début, la scénographie était intégrée dans des domaines plus généraux, comme le théâtre ou les beaux-arts. Il a fallu des années avant que l'Occident décide d'en faire une spécialité indépendante à laquelle des apprenants accèdent afin d'en faire leur métier. De nombreuses circonstances ont empêché la scénographie de passer du stade de l'atelier au stade de la spécialité indépendante. Parmi elles, nous pouvons noter la mauvaise compréhension ou identification de sa singularité, ainsi que le manque de spécialistes.

Sur le plan technique, la mise en place d'une formation à part entière était impossible vu le manque de spécialistes. En effet, la mise en place d'une

¹ Annexe 1, p.5, Hafedh Djedidi, interview, *op. cit.*

formation, et la possibilité par la suite qu'elle prenne de l'ampleur, supposent de pouvoir mettre en place l'entièreté du parcours sur plusieurs années. Or, ce sont au départ des hommes de théâtre, mais aussi des touche-à-tout, qui ont pris l'initiative de former à la scénographie, pour créer le cadre propice à la compréhension des abécédaires de ce métier. Toutefois, ces hommes n'en possédaient pas tous les savoirs. Ils étaient le plus souvent acteurs, peintres, sculpteurs, metteurs en scène ou éclairagistes, mais comme ils avaient regardé des spectacles ou suivi une formation à l'étranger, ils ont compris l'importance de l'enseignement de la scénographie, et le besoin de la maîtriser sur les plans pratique et théorique.

En effet, apprendre la scénographie dans un atelier n'est pas suffisant. Le pays a besoin de véritables spécialistes, capables de transmettre convenablement cette pratique aux générations à venir, mais surtout pour pouvoir réaliser des projets artistiques ambitieux : des films, des pièces théâtrales, des expositions, des décors de plateaux de télévision, etc. Par la suite, ce sont ces spécialistes formés à la scénographie, en Tunisie ou à l'étranger, qui ont essayé et essaient toujours de valoriser cette formation. Mohamed Messaoud Idriss¹, interrogé sur les débuts de la formation à la scénographie, nous a répondu comme suit :

J'ai été parmi les premiers des enseignants qui ont fondé le département scénographie de l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis, en amenant un groupe d'enseignants du théâtre. Malheureusement, il y avait une mauvaise organisation et programmation, un manque de salles et des enseignants irresponsables et narcissiques².

Indépendamment de l'éventuel « narcissisme » des enseignants, cette mauvaise organisation est, en fait, due au manque de réelles compétences. Avec tout le respect que nous devons au professeur Mohamed Messaoud Idriss, le comité dont il a fait partie a lui-même manqué de spécialistes dans ce domaine. À notre connaissance, il n'y avait en fait aucun spécialiste en scénographie à cette époque,

¹ Mohamed Messaoud Idriss a suivi une formation de théâtre et de cinéma en Irak, il a par la suite soutenu une thèse de troisième cycle en cinématographie à la Sorbonne en France. Il est rentré en Tunisie en 1981 pour préparer une thèse d'état sous la direction de Jean Duvignaud. Il est professeur depuis 33 ans, et a été directeur de l'ISAD pendant six ans. Actuellement, il dirige un laboratoire de recherches « Culture et Spectacle » à l'Université de Tunis, le deuxième laboratoire de recherches de toutes les universités de Tunis.

² Annexe 1, p.10, Mohamed Messaoud Idriss, interview, Tunis, le 28 mai 2014.

et seulement des historiens, des metteurs en scène, des acteurs ou des chercheurs plasticiens. On pourra ainsi se référer à Moez M'rabet pour justifier ce que nous venons d'avancer :

La scénographie n'a pas pris la place qu'elle aurait dû avoir malgré cette apparition des troupes et ces voyages multiples des hommes de théâtre. Nous pouvons parler de l'inexistence des chercheurs tunisiens dans le domaine de la scénographie que ce soit en Tunisie ou à l'étranger. Nos chercheurs ont réalisé des études sur le théâtre arabe et tunisien en se centrant sur l'évolution de l'approche historique, sociale et esthétique globale, sans se consacrer aux différentes spécialités comme le jeu d'acteur, l'espace, ou encore les costumes. En parlant des failles et des lacunes du théâtre tunisien, la scénographie se présente comme l'une des failles majeures. Notons que le théâtre d'aujourd'hui est le théâtre de l'image principalement, et la scénographie doit jouer un rôle majeur dans l'élaboration de cette image dans le théâtre.¹

Ainsi, malgré les bonnes intentions de Mohamed Messaoud Idriss et de ses compagnons concernant la mise en place de cette spécialité, ceux-ci manquaient de compétences et de connaissances pour pouvoir mettre sur pied un programme, et enraciner la scénographie comme domaine à étudier sur le long terme. La preuve en est de la découverte de plusieurs défaillances conduisant à la disparition de cette spécialité du programme des beaux-arts, au bout de quelques années universitaires. Certes, les défaillances sont aussi techniques et matérielles, mais cela peut aussi prouver l'incompétence de certains « pionniers », car un vrai connaisseur prépare au préalable un terrain adéquat avant de lancer un projet.

Cela dit, bien que tout projet soit le fruit d'un besoin, réaliser ce projet passe par un processus de création qui commence par la vérification du terrain, le fait d'avoir accès aux techniques et matériaux nécessaires, pour finir par la recherche des compétences qui assureront la réussite du projet. Nous estimons que l'université tunisienne, malgré ses difficultés financières, pourrait très bien faire appel à des spécialistes étrangers, mais cela demande que les Tunisiens abandonnent leur orgueil, et acceptent de collaborer avec des spécialistes venus d'autres horizons.

Il reste que les bonnes initiatives des hommes qui ont essayé de mettre en place cette spécialité sont nombreuses. Le fait est que, pour la première fois, la scénographie, comme spécialité, a quitté la capitale. C'est cette fois Hafedh

¹ Annexe 1, p, 2, Moez M'rabet, interview, *op. cit.*

Djedidi qui, en prenant la direction de l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse, a décidé de créer une « licence scénographie », afin de former des spécialistes en la matière. Dans ce qui vient d'être affirmé, il est clair que le problème est souvent le même, le manque de spécialistes pour assurer l'enracinement et la pérennité d'une spécialité dans un établissement.

Même avec la création d'une école, l'E.S.S.T.E.D., formant des scénographes pendant une période de cinq ans, la spécialité n'a pas eu toutes les chances d'exister, ou du moins de se pérenniser, notamment lors de la mise en place, en 2009, du système L.M.D., que nous estimons inadéquat pour ce type de formation – après neuf années de fonctionnement. Comme l'observe Moez M'rabet, s'ajoute à cela le fait que :

La scénographie fait partie du parcours artistique et cette formation en Tunisie est aléatoire, en dehors de quelques enseignants qui ne sont pas nombreux, le secteur est envahi par des enseignants qui n'ont pas reçu une formation solide, cela se répercute sur le niveau de la formation. Il y a beaucoup de contractuels et des assistants qui ont réussi le concours de recrutement et qui, pratiquement, sont restés bloqués et n'ont pas évolué dans leurs propres recherches, ils continuent à creuser dans le peu d'acquis qu'ils ont accumulés durant leurs formations déjà, elles-mêmes lacunaires¹.

Les propos critiques de Moez M'rabet doivent sérieusement être pris en compte, parce qu'ils identifient des lacunes ou des dysfonctionnements à la fois théoriques et pratiques : des enseignants, des contractuels ou des assistants sans « formation solide », ou se trouvant « bloqués [...] dans leurs propres recherches » ne peuvent décemment pas former des étudiants.

Nous pensons toutefois que ce qui a pu être un problème dans le passé ne devrait plus l'être de nos jours, parce que la Tunisie possède maintenant suffisamment de spécialistes pour mettre en place des formations de qualité : l'E.S.S.T.E.D. a permis à quatre promotions d'étudiants d'obtenir un diplôme national de scénographe. Le problème vient du fait que rares sont les scénographes issus de cette institution qui ont pu la réintégrer en tant qu'enseignant, après des années d'expérience de la pratique artistique ou de la recherche. Il faudrait donc que les directeurs d'École ou d'Institut soient plus

¹ *Ibid.*

vigilants vis-à-vis des personnels qu'ils recrutent. Nous allons maintenant présenter plus précisément les Écoles et les Instituts qui proposent des formations à la scénographie.

II. Les écoles d'art qui forment à la scénographie

En France, c'est la loi du 6 janvier 1988, relative à l'organisation des enseignements artistiques publics qui montre quelle est l'importance qu'accorde l'État à l'apprentissage de l'art.

Les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité à l'accès à la culture. Ils favorisent la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation et participent au développement de la création et des techniques d'expressions artistiques¹.

Outre la maîtrise d'une discipline vitale pour la vie d'un peuple et l'économie d'un pays, l'enseignement de l'art facilite « l'épanouissement des aptitudes individuelles et [...] l'égalité à l'accès à la culture », ainsi que l'ouverture sur différentes civilisations et cultures. De son côté, et dans la perspective des mêmes attentes, l'État tunisien a donné beaucoup d'importance à l'art dès la déclaration d'Indépendance. Le discours déjà cité de l'ancien président Bourguiba témoigne de l'intérêt que le Pouvoir a accordé à l'art et surtout au théâtre. Dans ce cadre, il a donné l'ordre de construire des établissements permettant d'assurer une formation à l'art. Nous étudierons, dans les parties suivantes, l'apparition et l'évolution de la scénographie, comme discipline artistique, dans les différents établissements qui enseignent cette discipline.

¹ Art. L 121-6 loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques, de la loi n° 86-972 du 19 août 1986 portant dispositions diverses relatives aux collectivités territoriales et de la loi n° 2006-723 du 22 juin 2006 modifiant le code général des collectivités territoriales et la loi n° 2006-6 du 4 janvier 2002 relative à la création d'établissements publics de coopération culturelle. Délégation aux arts plastiques, Département des enseignements, de la recherche et de l'innovation, Version actualisée au 18 décembre 2007, *Éléments réglementaires sur l'enseignement artistique*. http://blog.cneea.fr/public/elements_reglementaires.pdf, consulté le 13 juin 2017.

1. L'Institut Supérieur des Arts Dramatiques (l'ISAD)

a. Du C.A.D à l'I.S.A.D.

Au départ, le théâtre tunisien avait pour mission d'instruire, de cultiver et d'éclairer le peuple, à l'époque où le pouvoir colonial tendait à maintenir le sous-développement et l'ignorance d'indigènes majoritairement illettrés. Ce théâtre à vocation éducative est donc né dans une phase de lutte pour la libération de l'esprit du peuple, et surtout dans la perspective d'une indépendance à la fois politique, culturelle, économique et militaire. Comme le rappelle Anouar Cherni, dans *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*,

Au terme éducation, va bientôt s'ajouter celui de formation, les deux s'appliquent à la fois au peuple et aux comédiens. Pour les derniers surgit l'exigence du besoin de la formation théâtrale. C'est ainsi que des formateurs comme M. Lahbib, M. Aguerbi et B. Metheni se sont vu confier la charge de former l'acteur dans le domaine théâtral et de le cultiver, car la majorité des comédiens étaient de culture limitée et parfois modeste¹.

Cette conception éducative du théâtre a abouti à une école de théâtre, et nous avons, par la suite, assisté à une évolution du théâtre comme école. En effet, l'étape qui consiste à « former » nécessite le passage par celle qui suppose de « se former ». Former l'homme de théâtre était une nécessité pour qu'il puisse ensuite se charger de la mission de formateur et d'éducateur. Cette nécessité a donné lieu à la création d'un centre qui puisse rassembler tous les hommes de théâtre, les formateurs, les praticiens et les apprenants. C'est ce contexte que rappelle Badra B'chir dans l'article « Aperçu sur la recherche théâtrale en Tunisie » :

Vers 1947 le mouvement s'organise et des cours se donnent à l'école coranique de la rue Boukhris, appelée école Ennajah. En 1950, à la demande des membres de la municipalité de Tunis siégeant au grand conseil, une subvention a été prévue au budget de la direction de l'instruction publique afin de financer des cours pour l'amélioration du niveau culturel et artistique des acteurs, c'est ainsi que fut créée, le 1^{er} février 1951, l'école franco-arabe de la rue du tribunal. Le directeur de l'instruction publique fait appel à Hassan Zmerli, chef du bureau de l'enseignement arabe et des écoles coraniques².

¹ Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 85.

² Badra B'chir, « Aperçu sur la recherche théâtrale en Tunisie », *Revue Tunisienne de sciences sociales*, n° 48-49, p. 11-22, Tunis, CERES, 1977, p. 20.

Après l'Indépendance, « il devient indispensable que le théâtre tunisien atteigne un degré de maturité¹ », et cette nouvelle situation a nécessité la création de plusieurs institutions. C'est ainsi qu'une stratégie de construction d'infrastructures a été mise en place, quelques années après l'Indépendance. Le Centre d'Art Dramatique fit son apparition, avec un directeur qui prend lui-même la direction de la conception pédagogique des programmes, et assure leur application par les enseignants. Initialement destiné à la formation des acteurs, le Centre s'est au fil du temps orienté vers la formation des animateurs culturels, avant de disparaître en 1979, suite à la démission de l'ensemble de l'équipe pédagogique dirigée par Fadhel Jaïbi. Le Centre est ainsi passé d'une formation technique, dans une période qui va de 1951 à 1974, à une formation plus morale et éthique, dans la seconde période, 1974-78, et correspondant à la direction de Fadhel Jaïbi.

Cette évolution s'explique de deux manières : la première tient à l'insuffisance de la formation technique, et la seconde à la volonté de l'équipe d'adapter de nouvelles méthodes pédagogiques accompagnées par un esprit d'ouverture qui permette le contact, l'échange et la fréquentation du milieu artistique. Comme le confirme Jean Duvignaud : « En 1974, le centre a été redéfini en tant que lieu réellement ouvert aux rencontres et aux contacts avec les gens du milieu² ». Badra B'chir témoigne également de cette évolution en indiquant « qu'avec l'équipe de 1974, la vocation du centre se précise, l'animation devient une matière importante de l'enseignement alors qu'elle faisait totalement défaut dans la formation antérieure des gens destinés à l'animation³ ». Elle sous-entend par le terme « animation » une pédagogie, une méthodologie d'apprentissage de la pratique théâtrale, et non une profession bien précise.

Depuis la création de ce Centre, la première réserve que nous pouvons émettre concerne la situation précaire de nombreux enseignants qui exercent en tant que vacataires ou contractuels, qui ne sont donc pas des permanents, et qui viennent, pour la plupart, d'autres univers n'ayant pas de rapport avec le théâtre. Ceci

¹ *Ibid.*, p. 11.

² Jean Duvignaud, *Sociologie de l'inconnu*, P.U.F., Paris, 1981, p. 17.

³ Badra B'chir, « Aperçu sur la recherche théâtrale en Tunisie », *op. cit.*, p. 19.

explique la raison pour laquelle la majorité des « formateurs ne maîtrisaient pas leur matière, qui était la formation théâtrale, leur enseignement restait insuffisant et ne répondait pas aux attentes de l'étudiant¹ », comme le rappelle Rabia Ben Abdallah dans *Du C.A.D. à l'I.S.A.D., essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie*.

La deuxième réserve tient à l'absence d'un syndicat des enseignants, et au fait que la seule mission que s'attribuait le C.A.D. était, jusqu'aux années 1980, la formation des acteurs pour les troupes, ou d'animateurs pour les écoles et les centres de loisirs (maisons de jeunes, clubs d'enfants, etc.), au lieu de voir plus grand à l'échelle du pays.

La troisième réserve concerne le niveau des élèves : ils ne dépassent guère le niveau du début de second cycle, et c'est la raison pour laquelle ils ne peuvent pas être assimilés à des étudiants. Selon Rabia Ben Abdallah, « Le C.A.D. n'était pas un Institut Supérieur. Ils [les élèves] n'ont pas le droit, théoriquement, de s'inscrire dans le mouvement étudiant. L'Union Générale des Étudiants Tunisiens (U.G.E.T.) ne peut pas les reconnaître² ». Il faut attendre l'année 1974, et l'arrivée du corps pédagogique réuni par Fadhel Jaïbi³, pour que le niveau du baccalauréat soit exigé pour accéder à l'établissement. La formation théâtrale a donc connu des hauts et des bas, avec de nombreux changements de cap, passant de régressions en évolutions ou interruption de remises à niveau... Cette discontinuité a bien évidemment eu des conséquences sur le processus d'enseignement, et sur les compétences acquises par les étudiants.

Une autre faiblesse à mentionner concerne les niveaux des débouchés, parce que, selon l'enquête de Badra B'chir, « un faible pourcentage de ressortissants du C.A.D. assume une fonction dans le théâtre. Par exemple, à la RTT (Radiotélévision Tunisienne), sur 49 acteurs professionnels, 3 seulement sont des

¹ Rabia Ben Abdallah, *Du C.A.D. à l'I.S.A.D., essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie (1950-1984)*, mémoire de maîtrise sous la direction de Jean-Pierre Ryngaert, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1984, p. 15.

² *Ibid.*, p. 88.

³ En 1974, quand Fadhel Jaïbi fut choisi pour diriger le Centre d'Art Dramatique, il a exigé du Ministère de pouvoir lui-même recruter les personnes avec qui il voulait travailler, afin de réussir sa mission, à savoir Mohamed Driss, Fadhel Jaziri, etc.

anciens du C.A.D., et même les troupes dites permanentes et professionnelles comme celle du Kef, Kairouan, Sfax et Tunis n'occupent que 16% des diplômés du centre¹ ». Cette faiblesse a créé une forme de pessimisme, accrue par les incertitudes qui règnent sur la profession et sur son avenir.

Après trente ans d'activité, le Ministère des Affaires Culturelles a décidé, en 1979, de fermer le C.A.D. Cette décision s'est trouvée liée à la volonté de l'équipe réunie autour de Fadhel Jaïbi, qui le dirigeait depuis 1974, de transformer entièrement le programme, ce que n'a pas apprécié le Ministère, le jugeant loin des objectifs et du cahier des charges, et loin du rôle qui lui était dévolu. Comme l'affirme Rabia Ben Abdallah, « L'innovation apportée par cette équipe ne se limitait pas au programme seulement, mais s'étendait à une pratique pédagogique adoptée. La formation prétendait à une base minimale de formation. Les vides devaient être comblés par l'étudiant lui-même² ». En effet, malgré la technicité qui caractérisait cette formation, le formateur ne montrait pas au comédien ce qu'il devait faire : « Il fallait que celui-ci le trouve seul par une série d'éliminations et un effort d'imagination³ ».

L'objectif de la formation était surtout d'éveiller chez l'étudiant une forme de lucidité vis-à-vis de son futur métier, en lui offrant l'occasion de s'ouvrir à tous les domaines de la vie culturelle, mais elle ne lui donnait en fait que peu de connaissances et de bagages lui permettant par exemple de pratiquer le métier de scénographe. « L'étudiant était harcelé pour qu'il soit plus intéressé et productif. Il fallait lire le plus grand nombre de livres possible, en sociologie, en philosophie etc. Il fallait être au courant de tout ce qui se passait dans la vie culturelle du pays : cinéma, théâtre, exposition, etc.⁴ ».

Si les cours de pratique d'avant 1974 contenaient de l'« expression corporelle », de la « danse », du « mime », etc., ceux mis en place après 1974 avaient ajouté « le training », « l'analyse de mouvement », « le masque neutre », « l'improvisation ». Nous pouvons ici remarquer l'influence de certains des

¹ Badra B'chir, « Aperçu sur la recherche théâtrale en Tunisie », *op. cit.*, p. 20.

² Rabia Ben Abdallah, *Du C.A.D. à l'I.S.A.D., essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie*, *op. cit.*, p. 33-34.

³ *Ibid.*, p. 34.

⁴ *Ibid.*

membres du projet, en l'occurrence celle de Mohamed Driss, dans la mise en place d'un programme rendant prioritaire la formation de l'acteur, mais en oubliant peut-être les autres disciplines de cette formation.

On peut dire que le rapport conflictuel de cette équipe avec le pouvoir en place, ainsi que sa surestimation du niveau des étudiants et de la société tunisienne ont eu des répercussions sur les méthodes d'enseignement. Leur objectif était, selon Rabia Ben Abdallah, « une opération de conscientisation y compris politique, face aux contraintes exercées de part et d'autre pour que le théâtre puisse avoir lieu et s'exprimer librement¹ ».

Pendant les quatre années d'exercice, les étudiants ont en fait servi de cobayes pour faire des expériences pédagogiques, car les formateurs revenaient pour la plupart de l'étranger, et débutaient dans le métier de l'enseignement. Au final, rares sont les étudiants issus de cette formation qui ont ensuite travaillé dans une troupe théâtrale. Comme le souligne encore Rabia Ben Abdallah, il « est quand même inquiétant de constater que sur les trois promotions de la période citée, quatre étudiants seulement avaient réussi à se grouper dans une troupe "Le théâtre organique" qui ne compte à son effectif que deux pièces² ».

C'est ce qui peut expliquer que cette formation ait pu être taxée d'« élitiste », de « gauchiste », et d'idéologique, puisque, selon les « accusateurs », dont fait partie Rabia Ben Abdallah, « elle ne pouvait pas permettre aux diplômés de s'intégrer dans un processus de création qui présentera les normes du théâtre, tel qu'il est pratiqué en Tunisie³ ». Les conséquences ne s'arrêtent pas là car, en 1978, le Ministère des Affaires Culturelles, en imposant Hamadi Ben Hlima comme directeur, a provoqué la démission de l'équipe de Fadhel Jaïbi. Seul à bord, Hamadi Ben Hlima n'a pourtant pas baissé les bras, il a fait passer un concours national aux futurs étudiants pour l'année universitaire 1978-79, mais en raison du manque d'enseignants, le Ministère a décidé de suspendre provisoirement les activités du C.A.D.

¹ *Ibid.*, p. 35.

² *Ibid.*, p. 37.

³ *Ibid.*, p. 38.

En 1980, le Ministère des Affaires Culturelles a ensuite optimisé la réouverture de l'établissement en cherchant une collaboration avec l'UNESCO, qui cherchait à implanter une antenne culturelle pour le Maghreb dans la région. Est-ce un curieux hasard qui a fait que, dès l'installation de la Ligue Arabe en Tunisie, l'UNESCO a choisi Tunis pour réaliser son projet ?

L'I.F.A.C.C. (l'Institut de Formation de l'Animateur Culturel et de Comédiens), un établissement de formation d'animateurs comprenant une section d'art dramatique, a vu le jour cette même année 1980. Suite à une cohabitation difficile entre l'équipe d'animation et celle du théâtre, l'UNESCO a été favorable à la scission en deux branches, ce qui a relancé le C.A.D. dont le nom se transforma en I.S.A.D. (Institut Supérieur des Arts Dramatiques), en 1980. Hamadi Ben Hlima, renommé directeur de l'I.S.A.D. en 1981, mit en place de nouveaux cours théoriques tels que « Narration et Narratologie », « Phonétique et Phonologie », « Poétique », etc., des cours qui n'ajoutaient pas grand-chose à la formation, et marquaient plutôt un retour à la formation d'avant 1974, quand le C.A.D. était sous la direction d'hommes de lettres. Un étudiant aurait sans doute pu tirer profit de ces cours (« Poétique », « Narratologie ») s'ils avaient été mis en lien avec des textes de théâtre, mais, comme le constate Rabia Ben Abdallah,

Il suffit de prendre connaissance du contenu de ces deux cours pour se rendre compte de l'inadéquation de ce vaste programme pour des étudiants en Art Dramatique... L'I.S.A.D. n'étant pas un institut pour former les enseignants de français ni des linguistes, ces deux cours gênaient la formation au lieu de la servir¹.

Si le programme de l'équipe de Fadhel Jaïbi contrariait le Ministère en raison de son aspect révolutionnaire, et jugé trop éloigné des objectifs éducatifs et pédagogiques de l'État, celui de l'I.S.A.D., sous la direction de Hamadi Ben Hlima, homme de lettres, dérangeait les étudiants qui ne trouvaient pas les cours adéquats à la formation qu'ils souhaitaient suivre dans le domaine du théâtre.

¹ Rabia Ben Abdallah, *Du C.A.D. à l'I.S.A.D. essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie*, op. cit., p. 55.

b. L'institut, apparition et enseignement

L'I.S.A.D. est créé en 1982 comme institution d'enseignement supérieur dans le domaine du théâtre. Il est né du mécontentement des diplômés du Centre d'Art Dramatique, qui souffraient de la non-reconnaissance de leur diplôme par le Ministère des Affaires Culturelles. S'ajoutent à cela les suggestions des membres de l'Union du Théâtre Tunisien pour l'obtention de statuts précis pour le métier. À l'I.S.A.D., les études s'étalent sur quatre ans, dont deux années de tronc commun, et deux autres de spécialisation, et il existe deux spécialités :

- Art du comédien qui concerne la pratique de l'acteur et son intégration dans les troupes théâtrales, en préparant les étudiants à la production, au jeu d'acteur et à la mise en scène.
- Théâtre jeune public qui concerne l'enseignement du théâtre dans les lycées, et destiné au jeune public.

L'institut délivre ainsi quatre types de licences et un mastère de recherche :

- Une Licence Appliquée en techniques du théâtre et des arts de la scène (techniques du son/ techniques d'éclairage).
- Une Licence Appliquée en théâtre et arts de la scène.
- Une Licence Appliquée en production dramatique.
- Une Licence Fondamentale en théâtre et arts de la scène (arts du comédien / théâtre jeune public).
- Un Mastère de recherche : sciences culturelles, option théâtre.

Ci-dessous, figure le programme de formation à l'I.S.A.D., avec un enseignement scindé en deux parties, l'une théorique, l'autre pratique, au cours des quatre années passées à l'Institut :

<u>Premier cycle</u>	
Première année	Deuxième année
Formation théorique	
Historique du théâtre : 3h00	Historique du théâtre : 3h00
Introduction à la littérature arabe : 6h00	Littérature arabe : 6h00

PARTIE II : LA FORMATION À LA SCÉNOGRAPHIE EN TUNISIE

Analyse de textes : 1h30	Analyse de textes : 1h30
Analyse de spectacles : 2h00	Analyse de spectacles : 2h00
Le phénomène théâtral : 1h00	Sociologie du théâtre : 1h00
Introduction de l'histoire de l'art : 1h30	Esthétique de théâtre : 1h00
Initiation à la méthodologie en sciences humaines : 1h30	Les écoles de théâtre : 1h30
Formation pratique corporelle	
Atelier de préparation du corps : 1h00	Atelier de préparation du corps : 1h00
Atelier de dynamique du corps : 1h30	Atelier de dynamique du corps : 1h30
Vocale	
Atelier de diction, déclamation et phonétique : 1h30	Atelier de diction, déclamation et phonétique : 1h30
Technique	
<u>Atelier de scénographie : 1h30</u>	<u>Atelier de scénographie : 1h30</u>
Synthétique	
Atelier de construction du personnage : 2h00	Atelier de construction du personnage : 2h00
Formation optionnelle	
Atelier de musique, voix et théâtre : 1h00	Atelier de techniques audio-visuelles : 1h00
Atelier de constructions plastiques	Atelier de marionnettes
Cours de psychopédagogie : 1h00	Cours de psychopédagogie : 1h00
Atelier de théâtre pour enfants : 1h30	
<u>Deuxième cycle</u>	
Première année	Deuxième année
Formation théorique	
Histoire du théâtre : 1h00	Histoire du théâtre : 1h00

PARTIE II : LA FORMATION À LA SCÉNOGRAPHIE EN TUNISIE

Sociologie de l'entreprise théâtrale : 1h30	Documentation théâtrale et techniques de communication : 1h30
Analytique	
Sémiologie du spectacle théâtral : 1h00	Sémiologie du spectacle théâtral : 1h00
Formation pratique : production et création théâtrales	
Atelier : art du comédien : 1h30	Atelier : art du comédien : 1h30
<u>Atelier de mise en scène : 1h30</u>	<u>Atelier de mise en scène : 1h30</u>
Atelier de dramaturgie : 1h00	Atelier de dramaturgie : 1h00
Techniques théâtrales	
Atelier de techniques du plateau	Atelier de techniques du plateau
Atelier régie théâtrale	Atelier régie théâtrale
Atelier instruments de production	Atelier instruments de production
Animation et enseignement	
Atelier de techniques de l'animation	Atelier de techniques de l'animation
Atelier art du comédien	Atelier art du comédien
Atelier de mise en scène	Atelier de mise en scène
Atelier de pédagogie appliquée	Atelier de pédagogie appliquée
Formation optionnelle	
Séminaire sur la pédagogie de l'animation culturelle	Séminaire sur les recherches relatives aux techniques théâtrales
Séminaire sur la narration et l'oralité	Séminaire sur les recherches relatives au théâtre tunisien
Séminaire sur l'expérimentation théâtrale contemporaine	

Tableau 1: Le programme de formation pendant quatre ans à l'I.S.A.D. en 1982¹

Cette formation est partagée entre 13 heures de cours théoriques par semaine, et 23 heures de pratique. Nous n'avons, malheureusement, pas tous les détails de la répartition des heures par semaine, et, en l'absence de documentation disponible, nous avons repris ce que nous avons trouvé dans l'ouvrage d'Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*.

i. *Ainsi parlaient...*

À la lecture de ce programme de formation, et ainsi que le souligne l'étude d'Anouar Cherni,

On peut remarquer que l'équipe pédagogique a gardé une organisation générale du programme comparable à celle qui avait été mise en place à la création du Centre des Arts Dramatiques. Par exemple, des cours qui s'articulent autour des exercices physiques, de l'histoire du théâtre et de ses écoles, etc. En revanche, les nouveautés que l'on peut noter sont l'introduction des sciences humaines, la littérature arabe, l'analyse des spectacles et les courants esthétiques².

Le programme se caractérise donc par un manque de renouvellement, et par le fait de ne pas tenir compte de l'évolution du domaine, ni de la demande du marché, car en dehors de l'introduction de quelques nouveaux cours théoriques, la suite du programme en reste à une étape qui rappelle quasiment la période de la post-indépendance.

De son côté, Fathi Akkari, qui a lui aussi analysé « la formation d'école » en Tunisie, affirme qu'elle « est définie... comme préparation et non réalisation. Elle témoigne d'une fonction médiatrice et non d'un accomplissement ou d'un aboutissement d'un projet autonome, longuement préparé, et auquel certaines personnes auraient progressivement été sensibilisées³ ». On retiendra cette fois le fait que les étudiants n'ont pas la possibilité de réaliser un « projet [pratique] autonome, longuement préparé » dans le cadre de la formation.

¹ Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 107.

² *Ibid.*, p. 109.

³ Fathi Akkari, *Étude comparative entre la formation d'école et la formation sur le tas*, op. cit., p. 69.

Ces deux points de vue négatifs de chercheurs de générations différentes – Fathi Akkari a soutenu sa thèse en 1987, celle d’Anouar Cherni est publiée en 2010 – s’expliquent par le besoin et les objectifs de chacun. Anouar Cherni demande que l’école puisse prendre en charge la totalité du processus didactique pour les apprenants, tandis que Fathi Akkari – qui a fait ses études au C.A.D. à l’époque de Fadhel Jaïbi et de son équipe, et qui est l’un des fondateurs du théâtre organique¹ – observe que l’école ouvre les portes de l’apprentissage, mais que c’est à l’apprenant lui-même d’affiner son apprentissage par la pratique.

Autrement dit, l’École se charge des méthodes d’acquisition de connaissances, et non pas des connaissances en elles-mêmes, puisque celles-ci ne seront acquises et maîtrisées qu’en explorant par la suite le terrain, et en apprenant sur le tas. Pour formuler encore plus clairement les choses, Fathi Akkari, qui est influencé par les idées de Fadhel Jaïbi, ne trouve pas problématique que l’école ne donne que la moitié de la formation, et pense, au contraire, que c’est à l’apprenant de perfectionner lui-même ses compétences par des expériences professionnelles auprès d’hommes ou de femmes du métier.

Finalement, nous constatons qu’il existe beaucoup de subjectivité dans les analyses de ces deux chercheurs, lesquelles varient en fonction de leurs rapports avec l’institution, et surtout avec l’équipe pédagogique, étant donné que, comme cela a été dit, Fathi Akkari était très proche de Fadhel Jaïbi, à l’inverse d’Anouar Cherni qui n’a pas subi d’influence de la direction de l’I.S.A.D. Quant à nous, qui analysons ce programme avec davantage d’objectivité, en raison de notre détachement par rapport à cette institution, nous constatons que ni le C.A.D. ni l’I.S.A.D. ne forment à tous les corps de métiers du théâtre.

L’institution met plutôt en avant la formation d’un acteur qui doit avoir des connaissances dans la mise en scène, les costumes, la scénographie, le son, la lumière et l’organisation en général. Il n’y a qu’une seule spécialité, c’est la

¹ Le Théâtre Organique est une troupe co-fondée en 1981 par les diplômés du C.A.D. : Fathi Akkari, Azzedine Guenoun, Lassad Houacine, Mustapha Cherif et Abdelmajid Jallouli. Cette troupe n’a produit que deux spectacles avant de disparaître, suite à la séparation des fondateurs, qui ont poursuivi des études, travaillé dans d’autres troupes, ou fondé une troupe dans le cas d’Azzedine Guenoun et son théâtre El Hamra, à Tunis, en 1985.

formation de l'acteur, et si l'on veut être logique, cette institution devrait porter le nom de « centre de formation de l'acteur ».

Nous relevons en outre de nombreuses faiblesses dans le schéma de formation proposé par cet Institut, depuis sa création dans les années cinquante. En effet, le corps pédagogique n'a, quasiment, jamais cherché à créer une fluidité ou une harmonie, et a plutôt préféré défendre des positions dogmatiques qui traduisent un attachement à certaines références culturelles, comme l'intégration au programme de cours de langue (arabe ou français), ainsi que de prononciation et de phonétique. En dehors de la période de l'équipe de Fadhel Jaïbi, la grille rigide du programme n'a pas connu de profonde remise en question.

Cela va à l'encontre de la position défendue par Pierre Keller, affirmant qu'il « ne saurait être question d'école idéale, mais plutôt d'un idéal d'école en mouvement, d'une structure refusant la clôture¹ », une école qui s'ouvre sur l'interdisciplinarité plutôt que sur le cloisonnement de genres dépassés. Une école qui s'ouvre surtout sur une évolution à l'échelle mondiale des genres et des domaines.

Malgré le changement de direction de cette institution, à plusieurs reprises, et son évolution de simple Centre à un Institut Supérieur, ainsi que son rattachement au Ministère de l'Enseignement Supérieur, dans les années 1990, il n'est pas évident d'observer une réelle évolution. À titre d'exemple, pour ce qui concerne l'étude de la scénographie, on ne trouve quasiment rien, si ce n'est un unique atelier, ainsi qu'un atelier de mise en scène, si bien que l'Institut se révèle très faible, autant en termes de formation que d'apprentissage.

Nous constatons, de même, l'absence de cours théoriques concernant la scénographie, et tenant compte de l'approche historique et esthétique de la discipline, depuis son apparition dans l'Antiquité grecque et romaine, puis à la Renaissance et jusqu'à nos jours. L'étudiant qui n'a jamais fait l'acquisition de ce type de connaissances ne peut pas expliquer ou argumenter sur ses créations, et il reste un imitateur des créations de l'Occident, anciennes ou nouvelles. Si un

¹ Pierre Keller, directeur de l'École Cantonale de l'Art de Lausanne, exposition de l'ECAL, Centre Culturel Suisse de Paris, 26 janvier-24 mars 2002. <http://ccsparis.com/events/view/l-ecole-cantonale-d-art-de-lausanne>. Consulté le 23 septembre 2017.

étudiant ne passe pas par le processus de création qui commence par l'acquisition de compétences théoriques, ainsi que par la maîtrise de l'évolution des techniques de scénographie, comment peut-il avoir le titre de scénographe ?

Enfin, que ce soit à l'Institut Supérieur des Arts Dramatiques ou ailleurs, celui ou celle qui n'est pas sérieusement formé(e) n'est ni compétent, ni en mesure de faire la différence entre un scénographe de cinéma, de théâtre ou d'exposition, et n'est pas davantage capable de donner une définition de la scénographie. On ne peut, notamment, que regretter l'incapacité d'une institution dite d'enseignement supérieur à remplacer le seul professeur de scénographie qu'il n'y ait jamais eu, quand celui-ci a quitté l'Institut, pendant plusieurs années.

C'est ce qui explique que la définition de la scénographie, pour les étudiants en arts de spectacle, n'a pas évolué, et que personne n'a cherché de nouvelles définitions, malgré l'évolution du domaine. Dans les entretiens réalisés avec d'anciens étudiants de l'I.S.A.D., comme Anouar Cherni et Riadh Zammal¹, force est de constater que le seul professeur en scénographie qui y a enseigné n'a jamais modernisé ou transformé son cours, et a inlassablement répété les mêmes choses pendant toutes les années passées à l'Institut. Or, idéalement, toute formation sérieuse se doit de se renouveler et de nourrir l'étudiant, comme l'affirme Anouar Cherni :

Enseigner, c'est aider le jeu à se développer, depuis le jeu de la vie au plus près de son expression jusqu'à d'autres jeux tendant la création, c'est rendre l'élève sensible à ce qui au théâtre fait vivre l'invisible des choses et des êtres. Enseigner, c'est aider l'autre à se développer en étant suffisamment disponible physiquement et mentalement pour lui laisser ouvrir son propre espace².

Cette approche a précisément été celle de Jacques Le Coq³, à l'École Internationale de Théâtre, parce que l'idée même d'enseigner répond avant tout à la volonté d'un suivi continu, d'une disponibilité permettant de suivre l'évolution

¹ Riadh Zammal, ancien étudiant de l'I.S.A.D. enseignant à l'École Supérieure des Arts Dramatiques du Kef.

² Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 116.

³ Jacques Le Coq (1921-1999) est un acteur, metteur en scène, chorégraphe et pédagogue français. Il est le fondateur de l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq à Paris. C'est un homme qui, pendant plus d'un demi-siècle, a travaillé hors de toute mode et de tout compromis. Il est considéré comme un maître incontesté dans le domaine de la pédagogie théâtrale.

de l'approche didactique chez l'apprenant. Dans son étude du théâtre tunisien, Anouar Cherni écrit encore :

Ce qui frappe dans le programme [de l'I.S.A.D.] est qu'il ne possède pas cette flexibilité qui permettrait de mettre en valeur la liberté de choix de l'étudiant et qui autoriserait le développement du sens de l'initiative. Même la création des deux tronc de spécialisation ne fut pas bien étudiée car il lui manquait l'approfondissement nécessaire. Nous pouvons reprocher également à ce programme son classicisme par rapport aux faits d'actualité¹.

À ce manque de liberté s'ajoute la répétition des cours sur deux ans, limitant la créativité des étudiants. Par ailleurs, en ce qui concerne notre domaine de recherches, nous constatons qu'un atelier de scénographie programmé deux heures par semaine pendant un semestre, chaque année, est bien insuffisant, et ne permet pas aux étudiants d'acquérir de solides connaissances en scénographie.

Comme cela a été mentionné auparavant, la majorité du programme est dédiée au jeu d'acteur et à la formation du comédien, et il n'y a pas de grande différence au fil des années entre les cours des différents niveaux, ce qui pourrait signifier que les cours ou les ateliers ne sont pas adaptés à l'évolution de l'étudiant. Il est possible de constater, au mieux, la stagnation du niveau, au pire, la répétition de la même chose pendant les quatre années de formation, hormis quelques légères modifications à la marge. Selon Rabia Ben Abdallah, « Aucun machiniste, aucun scénographe, aucun éclairagiste n'a été formé au C.A.D. Aucun des diplômés du C.A.D. n'a une spécialité, ils ont suivi (subi) un enseignement qui leur a permis d'avoir un poste de travail...² ».

La promulgation de lois, l'existence d'un statut juridique sont insuffisantes pour garantir à la formation théâtrale une crédibilité, une évolution et surtout une stabilité³.

Bien évidemment, personne ne peut négliger les efforts remarquables de l'équipe pédagogique dans sa défense de la formation et du statut de l'acteur, car comme le souligne Rabia Ben Abdallah, « cette équipe a essayé de faire passer l'acteur d'un exécutif passif à un participant productif en rompant avec

¹ Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 108.

² Rabia Ben Abdallah, *Du C.A.D. à l'I.S.A.D., essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie*, op. cit., p. 93-94.

³ *Ibid.*, p. 94.

l'esthétique théâtrale dominante¹ ». Il n'empêche que personne dans cette équipe, et jusqu'à nos jours, n'a essayé de donner une place à la scénographie et aux autres métiers du théâtre, pas plus qu'il ne les a fait sortir de cette logique esthétique archaïque.

Cela tient, sans doute, au manque de pédagogues capables de mettre en œuvre une stratégie cohérente pour développer la formation à la scénographie et aux différents métiers au sein de l'I.S.A.D., mais comme l'ont noté plusieurs chercheurs, ces anomalies découlent également de la politique de contrôle mise en place par le Ministère de la Culture ou celui de l'Enseignement Supérieur, estimant que laisser le libre arbitre aux créateurs présentait une menace potentielle pour le pouvoir.

Le manque de spécialisation représente toujours l'un des grands problèmes de la formation à l'I.S.A.D., comme le confirme Anouar Cherni :

[à] notre avis, la spécialisation est l'avenir d'une formation consciente, d'un enseignement qui réponde aux besoins vitaux des futurs créateurs de théâtre et aux normes scientifiques de l'université qui, habilement conjugués, peuvent aboutir à la création d'une véritable formation théâtrale².

Ce manque a toujours été critiqué par les chercheurs, car même la transformation du Centre en Institut Supérieur n'a changé ni les méthodes, ni des objectifs de cet établissement. Il faut, malgré tout, saluer certains formateurs de cette institution qui ont fait des propositions pour améliorer le niveau de formation. Mais, ainsi que le souligne Rabia Ben Abdallah, « [...] en l'absence d'une vision, d'une démarche sérieuse et d'une maîtrise du savoir-faire, ces tentatives n'ont pas pu aboutir³ ». C'est ce qui a poussé l'État à créer des établissements différents, avec des spécialités plus fortes, afin de permettre aux futures générations d'artistes, designers et animateurs d'accéder à des formations qui tranchent avec les généralités, et se rapprochent davantage des demandes spécifiques du pays, ainsi que d'un niveau international de formation.

¹ *Ibid.*, p. 31.

² Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 124.

³ Rabia Ben Abdallah, *Du C.A.D. à l'I.S.A.D., essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie*, op. cit., p. 46.

ii. *Ainsi parlent... ainsi parlons*

Lors d'un entretien que nous avons mené avec l'enseignante de scénographie de l'I.S.A.D., celle-ci a tenu à nous informer que l'approche théorique de la scénographie n'est pas une priorité, mais que malgré ce manque d'importance donnée à la théorie, elle essaie au début de chaque atelier, et pendant au moins un tiers du temps de la séance, d'évoquer l'histoire de la scénographie, son évolution et ses principaux acteurs et créateurs. Malheureusement, étant donné que la majorité des étudiants souhaite travailler comme acteurs, ils ne sont pas intéressés par la connaissance de la scénographie. S'ajoute à cela le manque de technicité de ces apprenants pour la lecture, la conception et la réalisation d'un décor ou d'une scénographie pour leurs spectacles.

Selon nous, chaque étudiant souhaitant faire une carrière dans le théâtre, que ce soit comme acteur ou dans une autre profession, devrait posséder des connaissances approfondies en scénographie et en lecture de la scène. Un acteur qui ne sait pas lire une scénographie ou ne connaît pas les dimensions d'une scène ne deviendra jamais un bon acteur. La lecture du texte, la maîtrise d'une certaine gestuelle et la performance corporelle ne suffisent pas pour bien jouer un rôle. Il faut ajouter à cela une bonne lecture de la scène, car, comme nous l'avons montré, la scénographie est une « lecture » du texte, une mise en forme, en lumières et en couleurs.

Pour pouvoir utiliser son corps, sa voix, ses mimiques et même son silence, l'acteur aura besoin d'une lecture formelle de la scène et du texte, pour qu'il puisse bouger, s'arrêter, sauter, dormir, etc. Il ne peut pas jouer en dehors de la scène, sinon il créera sa propre scène par son jeu et par son corps, et deviendra, à ce moment-là, un scénographe. Cette dernière phase est une étape avancée dans la carrière de chaque acteur, il ne l'atteindra qu'en passant par les abécédaires de la lecture d'un scénario ou d'une pièce de théâtre.

Pour en revenir au programme de l'I.S.A.D., en ce qui nous concerne, nous repérons un certain équilibre entre théorie et pratique. À titre d'exemple, en premier cycle, l'étudiant doit valider 7 cours théoriques pour 9 ateliers de pratique. Néanmoins, sans négliger l'importance de la théorie dans ce domaine, la répétition de ces cours à deux niveaux différents n'est guère un bon signe de

l'évolution de l'acte d'apprentissage. En effet, si le temps consacré à répéter le même cours d'un niveau à un autre était plutôt consacré à des ateliers supplémentaires, il y aurait davantage de bons résultats pour les étudiants souffrant de la répétition et d'une perte de temps non justifiée.

iii. Consensus formation / embauche

Travailler en tant qu'acteur ou dans un autre métier du théâtre reste le rêve de tout diplômé de l'I.S.A.D., mais les étudiants ou les étudiantes ne peuvent pas tous réaliser ce rêve. Leur diplôme en poche, ces jeunes essaient tant bien que mal d'obtenir un rôle dans un spectacle, une série de télévision ou un film. Ils utilisent essentiellement le réseau de relations qu'ils ont pu créer lors de leur passage à l'Institut, en réalisant des stages, ou en participant en tant que bénévole ou observateur dans différents organismes, troupes ou sociétés de production.

Un jeune qui veut devenir acteur, metteur en scène, régisseur ou éclairagiste passe les quatre ans de sa formation à fréquenter les hommes et femmes du spectacle et de la culture, afin de suivre l'actualité culturelle, mais aussi d'observer de près toutes les étapes de la création artistique. Cette période charnière permettra, à sa sortie de l'Institut, d'avoir un pied dans le marché des arts et de la culture.

Depuis des années, l'Institut « fournit » ce marché en main d'œuvre plus compétente que celle qu'a auparavant connu le pays au début de l'apparition du théâtre, ou encore lors de l'apparition de ce type de formation. L'I.S.A.D. se considère comme l'un des fournisseurs majeurs de cette main d'œuvre utile, car cette formation donne l'opportunité aux étudiants d'intégrer différents Ministères, comme celui de l'Enseignement supérieur, de l'Éducation, de la Culture, mais aussi le domaine des radios publiques ou privées, des chaînes de télévision, ou les Maisons de la Culture, et les troupes théâtrales. Cette formation est en effet ouverte sur toute la vie culturelle et artistique du pays, lequel a besoin de jeunes formés et compétents dans leur domaine.

Malheureusement, en dehors du métier d'acteur, l'Institut ne forme pas de spécialistes. Cette formation qui n'est pas suffisamment diversifiée représente l'un des obstacles pour les nouveaux diplômés, étant donné que le marché demande de

plus en plus de spécialistes. Le fait de dispenser une connaissance globale freine l'adéquation de la formation à la demande du marché. Dans *Du C.A.D. à l'I.S.A.D., essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie*, Rabia Ben Abdallah le mentionne explicitement :

La spécialisation restait absente... Elle fut la cause d'une participation très minime des diplômés dans la vie théâtrale du pays. À la fin de leurs études, les diplômés semblaient remettre en question leur formation.¹

Cette affirmation, qui dénonce le manque de spécialisation, a été rédigée en 1984, (il y a plus de trente ans) mais depuis, la situation n'a pas beaucoup changé. Le caractère très général de la formation a fait en sorte qu'en dehors du métier d'acteur, les diplômés rencontrent de nombreux problèmes pour pouvoir obtenir un poste dans les organismes tunisiens qui prennent en charge l'art ou la culture.

iv. Conclusion

L'idée de créer le C.A.D. puis l'I.S.A.D. était une bonne initiative pour un État fraîchement indépendant. Nous considérons cela comme une preuve de courage et de la volonté infaillible de personnalités qui n'ont pas hésité à partager leurs compétences avec la jeunesse du pays. Certes, le manque de connaissances, comme de spécialistes en scénographie a eu des répercussions sur le niveau de la formation, mais cela n'empêchera pas l'évolution de cette dernière. Depuis son apparition, cet Institut a permis à plusieurs amoureux du théâtre de forger leurs talents pour devenir des artistes, et enrichir ce champ avec des nombreuses productions théâtrales, télévisuelles et cinématographiques.

Depuis sa création, l'institution a connu plusieurs difficultés, comme son changement de statut d'un Centre à un Institut, ainsi que sa forte dépendance au Ministère des affaires culturelles puis de celui de l'Enseignement supérieur. Certains changements ont été bénéfiques, pour l'institution comme pour les apprenants qui la fréquentaient, mais d'autres ont failli la faire disparaître, comme lors de la démission de toute l'équipe de l'ancien directeur Fadhel Jaïbi, en 1978.

¹ Rabia Ben Abdallah, *Du C.A.D. à l'I.S.A.D., essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie, op. cit.*, p. 21.

Après quoi, l'ancien Centre a fermé ses portes pendant deux ans, avant de ré-ouvrir, en 1980, sous la forme d'un Institut Supérieur.

Son objectif n'a jamais été d'enseigner l'art pour l'art, ou l'art pour s'épanouir, il consistait à élever le peuple au niveau des Occidentaux éclairés. Le pouvoir a donc utilisé cet Institut pour propager sa persuasion sur les vertus de l'occidentalisation du pays, mais aussi, dans les moments difficiles, pour convaincre le peuple que le changement demande beaucoup de sacrifices, de patience et de volonté pour réussir.

Ces dernières années, l'I.S.A.D. a fait l'objet de reproches et de critiques de la part de nombreux hommes de théâtre, et surtout de ses anciens étudiants. Ils l'accusent d'avoir failli à sa principale mission qui est la formation des acteurs. C'est la raison pour laquelle d'autres personnes ont décidé de prendre en charge la mission de la formation des acteurs. Nous citons, à titre d'exemple, la formation d'acteurs assurée par l'équipe de Taoufik Jebali à l'espace *Elteatro* depuis 2002, ainsi que l'école de l'acteur du Théâtre National, sous la direction de Fadhel Jaïbi, depuis 2014. Toutefois, la question qui se pose est de savoir si le théâtre tunisien n'a besoin que d'acteurs...

2. L'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design de Tunis : entre la volonté d'existence et la capacité d'apporter davantage

a. Présentation

Cette institution a été fondée en 2000, à Tunis, sous la forme d'un Institut Supérieur des Arts et Métiers. Elle a pour objectif de former les designers dans différents domaines comme l'industrie, l'espace, l'artisanat, le graphisme et l'audiovisuel. Elle est le résultat d'un divorce avec les Écoles et les Instituts des beaux-arts, et de la volonté de former des spécialistes. Ainsi, L'E.S.S.T.E.D.

s'est assigné la mission d'instaurer une politique d'enseignement visant à former des générations de Designers conscients des enjeux "civilisationnels", capables d'exploiter les progrès et les révolutions technologiques en matière de fabrication tout en s'accommodant aux exigences inhérentes à l'ouverture, la complexité et compétitivité qui règnent sur le marché de l'employabilité¹.

Elle a également la volonté de rester « ouverte sur les technologies de pointe, engagée dans l'exploration des processus les plus actuels de la création, poursuivant un projet spéculatif fondé sur la mise en perspective des pratiques de l'art [et du design], l'intégration permanente de nouvelles [technologies]² », comme les logiciels de conception virtuelle, de montage d'images et de vidéo, ou de construction artisanale ou industrielle.

L'État avait comme perspective de former des étudiants au domaine du design, discipline jusque-là méconnue dans le pays. Cette institution a en outre permis un perfectionnement dans le domaine des connaissances acquises, et a favorisé l'apport de connaissances dans des domaines parallèles, dans le cadre d'une meilleure culture générale.

Au début, les études se divisaient en deux grandes filières : la première concerne le design de mobilier, et est de courte durée, pendant trois ans ; alors que la seconde s'étale sur cinq années, et commence par un tronc commun de deux

¹ Imen Ben Youssef Zorgati (dir.), *Dix ans d'enseignement du Design en Tunisie*, École Supérieure des Sciences et Technologies du Design, Tunis, 2010, p. 6.

² Henry-Claude Cousseau, « Introduction », in Fabrice Douar et Matthias Waschek (dir.), *Peut-on enseigner l'art ?*, École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris et Musée du Louvre, Paris, 2004, p. 12.

ans, pendant lesquels les étudiants issus de différentes spécialités de l'enseignement secondaire doivent acquérir des compétences techniques et artistiques qui leur permettront de choisir, à la fin de la deuxième année, une spécialité bien précise qu'ils étudieront ensuite pendant trois ans.

La première année de tronc commun général est surtout une année d'initiation et d'exercice aux modes fondamentaux d'expression spécifique. Au cours de cette année, l'étudiant essaie d'acquérir une certaine maturité au niveau de la lecture des proportions et de l'étude des vides et des pleins. Il s'agit ici d'une familiarisation et d'une mise en contact avec les outils essentiels du design.

La deuxième année de tronc commun spécifique constitue un approfondissement de la première année puisqu'il s'agit du même esprit de travail adopté, additionné cette fois-ci à une certaine approche fonctionnelle. En effet, à travers les ateliers d'initiation aux différents métiers du design image, espace et produit, les exercices et les programmes proposés se rapprochent de plus en plus de la réalité, de façon à leur attribuer un caractère à la fois fonctionnel et usuel¹.

On observe donc un va-et-vient entre la théorie et la pratique, mais qui ne permet pas à l'étudiant d'acquérir la maîtrise des connaissances ni des matières et matériaux utilisés. Il autorise, cependant, une familiarisation avec certains aspects qui lui seront indispensables dans les étapes suivantes de son parcours didactique au sein de l'école : « outils essentiels du design », « initiation aux différents métiers du design image, espace et produit ».

Dès la fin de la deuxième année, selon ses compétences, l'étudiant doit choisir parmi sept spécialités qui figurent dans trois départements différents : *le design image* comporte deux spécialités, design graphique et audiovisuel ; *le design produit* mène à l'industrie, l'artisanat et le packaging ; enfin *le design d'espace* englobe l'architecture d'intérieur et la scénographie.

Pendant les trois années de spécialité, l'étudiant continue à développer ses perceptions théoriques, techniques et pratiques, acquises au début de la formation en suivant des séminaires. Il participe à des ateliers dans lesquels il met en œuvre ses connaissances dans de mini-projets. À la fin de chaque année, l'étudiant réalise soit de petits soit de grands projets pour une entreprise, une usine ou un bureau d'études, afin de mettre en œuvre ses compétences sous la direction d'un spécialiste, ce qui est pour lui une grande opportunité.

¹ Présentation de l'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design, <http://www.essted.rnu.tn>, site consulté le 23 juillet 2012.

Depuis le début de l'année universitaire 2008-09, a été intégré le système LMD (Licence-Master-Doctorat), avec la première promotion intégrant les différentes spécialités en Design Image, Design Espace et Design Produit. Le rapport 3/4, 1/4 a été amplement respecté entre licences appliquées (en Publicité audiovisuelle, Publicité graphique, Architecture, Scénographie, Création Industrielle, Création Artisanale, Packaging et Mobilier) qui sont de l'ordre de 75% du nombre total des étudiants inscrits à l'école, et les licences fondamentales (en Design Image, Design Espace et Design Produit) de l'ordre de 25%, qui est le pourcentage représentant le reste des étudiants.

Les premiers semestres de ces formations sont des semestres d'initiation commune aux parcours du domaine et des mentions concernés. Suite à quoi l'étudiant est orienté dans son parcours ou sa spécialité, dès le troisième semestre. La note nationale de cadrage a été respectée dans l'élaboration et la validation de ces parcours. Les licences appliquées en Design visent une formation universitaire-professionnelle, pour une insertion immédiate sur le marché, ou pour une extension d'études en mastère professionnel, ou encore, à raison de 10% de l'effectif, en mastère de recherche.

Les licences fondamentales visent également à l'insertion sur le marché, avec une formation aux dominantes analytiques et réflexives, et donc technico-conceptuelles, afin de favoriser pour l'étudiant une éventuelle poursuite de ses études en mastère de recherche, et en Doctorat, ou également à raison de 10% en mastère professionnel.

b. La scénographie comme spécialité

Indépendamment de l'égale importance de toutes les spécialités présentes dans cette école, notre étude s'intéressera plus particulièrement à la troisième, qui est le design espace, et plus précisément la scénographie. Ce que nous souhaitons dès maintenant mettre en avant est qu'il s'agit d'une spécialité à part entière, faisant l'objet d'un enseignement complet. Certes, devenir scénographe suppose un certain nombre de dons artistiques, mais le talent doit être encadré, sinon il devient caduc, et ne peut permettre de créer une véritable œuvre. Le jeune « talentueux » qui souhaite faire une carrière en scénographie doit suivre, au sein de l'E.S.S.T.E.D., une formation sérieuse et bien structurée.

À une lettre adressée par un jeune homme qui lui demandait comment devenir metteur en scène, Peter Brook répondait comme suit, comme il en témoigne dans *L'Espace vide* : « on devient metteur en scène en se disant metteur en scène et ensuite on persuade les autres que c'est vrai¹ ». On pourrait dire, de la même façon, qu'on devient scénographe en se disant scénographe, et qu'ensuite on convainc les autres que c'est vrai. Il nous semble pourtant que l'on se dit scénographe en dévoilant un désir et un talent, mais que ce dernier ne se détermine pour autant que par un apprentissage de plus longue haleine.

Devenir scénographe suppose de réaliser un mariage entre le talent et l'apprentissage, l'inné et l'acquis, pour pouvoir devenir une personne talentueuse et bien formée, possédant des méthodes et des techniques. Comme le rappelle Béatrice Picon-Vallin, « Il y a donc des principes de base qu'il faut acquérir [...] des lois de l'espace, des lois du temps, de même qu'il faut connaître l'histoire des formes théâtrales² ».

Cet apprentissage commence par le fait de définir ce que l'on souhaite devenir, étant donné que la scénographie fait partie d'un des domaines les plus larges du monde, et le premier des apprentissages doit précisément commencer par définir le domaine qu'est la scénographie. Enseigner la scénographie consiste donc à faire apprendre des connaissances, mais aussi à apprendre à faire, à chercher, à creuser les choses intellectuellement, pour marier la technique au talent. Il s'agit pour l'étudiant de se trouver en permanence en formation continue.

L'E.S.S.T.E.D. assure un parcours d'apprentissage continu, en alternant les cours théoriques, les ateliers et les stages. L'établissement assure, avec les moyens du bord, une formation structurée, qui permet d'instaurer un dialogue entre les étudiants en scénographie, en les faisant se confronter entre eux, et en les incitant à débattre, à chaque séance, sur les projets en cours de réalisation. Cette confrontation entre les étudiants apprend à ces futurs scénographes à « encaisser

¹ Béatrice Picon-Vallin, « La spécialisation la plus large du monde (entretien du 16 mai 2001) », in Gilles Declercq (dir.), *Revue d'études théâtrales (La Formation du metteur en scène)*, Registres 6, Presses de La Sorbonne Nouvelle, novembre 2002, Paris, p. 10.

² *Ibid.*, p. 11.

les coups, aussi bien qu'un boxeur¹ », comme le suggère Piotr Fomenko, autrement dit à se confronter aux besoins du marché, aux demandes des clients, aux difficultés à gérer les ressources et le travail, et parfois dans des conditions peu confortables.

Nous nourrissons le plus grand respect envers tous ceux qui travaillent, à quelque niveau que ce soit, dans une équipe pédagogique qui, depuis la création de l'école, alors désignée comme Institut Supérieur des Arts et Métiers, a essayé de mettre en place un programme qui favorise tout particulièrement le contact avec la matière, dans des ateliers de création graphique, artisanale et industrielle, ainsi qu'un véritable accès au domaine du design.

Cette formation facilite en effet le contact avec des matériaux qu'un étudiant n'a pas l'habitude de manipuler en dehors des ateliers de fabrication et des usines. Ces ateliers sont accompagnés, tout au long des cinq années, par des cours théoriques et des séminaires qui se présentent comme des atouts complémentaires. Ces séminaires font toute la différence entre une formation méthodique et scientifique, et une formation sur le tas, dans laquelle l'artisan se contente de répéter les mêmes tâches pendant longtemps, en attendant que son geste ouvre sur une nouvelle connaissance, parce que les artisans apprennent évidemment grâce aux obstacles.

De leur côté, les étudiants acquièrent des méthodes scientifiques, accumulent des compétences, pour pouvoir ensuite maîtriser des techniques qui leur permettent de juger de la qualité esthétique et fonctionnelle de leurs créations, afin de les lancer sur le marché. Ils maîtrisent le dialogue avec le produit, l'image et l'espace, ainsi qu'avec la clientèle ciblée.

¹ Piotr Fomenko, cité par Béatrice Picon-Vallin, *op. cit.* p. 16.

c. Les cours suivis en tronc commun, et pendant trois ans en scénographie.

Le programme d'enseignement en premier cycle (tronc commun)		
Formation théorique		
Première année	Deuxième année	
Histoire de l'art : 2h00	Histoire des arts appliqués : 2h00	
Esthétique I : 2h00	Esthétique II : 2h00	
Terminologie du dessin : 2h00	Initiation aux techniques de marketing : 2h00	
Français : 2h00	Anglais : 2h00	
Anglais : 2h00	*****	
Formation pratique		
Dessin à vue et perspective I : 6h00	Dessin à vue et perspective II : 6h00	
Volume I : 4h00	Volume II : 4h00	
Couleur et technique de représentation : 4h00	Dessin technique et perspective descriptive : 4h00	
Initiation à l'informatique : 2h00	Informatique appliquée : 2h00	
Calligraphie et typographie : 2h00	Photographie : 2h00	
*****	<u>Ateliers d'initiation aux métiers du design :</u>	
	Design espace : 3h00	
*****	Design image : 3h00	
*****	Design produit : 3h00	
Le programme d'enseignement en deuxième cycle (la spécialisation)		
Formation théorique		
Première année	Deuxième année	Troisième année
Histoire du spectacle : 2h00	Morpho-structures scéniques : 2h00	Gestion appliquée et organisation professionnelle : 2h00
Sémiologie du design espace : 2h00	Psycho-sociologie de l'espace : 2h00	Séminaire thématique : 2h00
Anglais spécifique I : 2h00	Anglais spécifique II : 2h00	*****
Droit et économie du produit audiovisuel : 2h00	Marketing et stratégies internationales : 2h00	*****

*****	Droit international, protection intellectuelle et artistique : 2h00	*****
Formation pratique		
Méthodologie spécifique du projet I : 6h00	Méthodologie spécifique du projet II : 6h00	Mémoire et projet de fin d'étude
Dessin thématique : 4h00	Découpage technique et story board : 4h00	*****
Perspective scénographique : 4h00	Connaissances et techniques des matières scéniques : 4h00	*****
Infographie spécifique I : 4h00	Infographie spécifique II : 4h00	*****
*****	Maquette et moulage : 4h00	*****
*****	Techniques audiovisuelles : 4h00	*****

Tableau 2 : Programme de la formation à la scénographie 2002/2007¹

Il va sans dire que ce programme ne concerne que la scénographie. Pour les deux premières années, le programme est le même pour tous les étudiants de cette école (sauf pour la spécialité Design Immobilier). Par la suite, chacun suivra les cours et les ateliers de sa spécialité. Durant les trois années qui suivent, l'étudiant scénographe a enrichi ses connaissances en suivant des cours et des ateliers qui faciliteront son intégration dans le marché du travail, en le préparant à réaliser et à suivre plusieurs projets dans ce domaine.

Le programme de cette spécialité fait alterner la théorie et la pratique (les ateliers). En étudiant les techniques de conception et de construction, l'étudiant-

¹ C'est le programme que j'ai suivi en tant qu'étudiant à l'École Supérieure des Sciences et Technologies du Design de Tunis de 2002 à 2007. Il a certainement connu un grand changement depuis l'intégration du L.M.D. en 2008, avec la mise en place d'une Licence Professionnelle et d'une Licence Fondamentale (toute spécialité confondue), et, par la suite, d'un mastère puis d'un doctorat pour ceux et celles qui ont validé un mastère Recherche.

scénographe apprend à imaginer, à lire des espaces, à tracer des lignes, et à dessiner des formes qui donneront vie à un projet réalisable et novateur. Tout cela nécessite une compréhension du processus d'évolution des courants et de la philosophie de l'art.

En observant ce programme, nous faisons deux constats : le premier est l'équilibre qui existe entre les volumes de cours théoriques et pratiques, dans les premiers et deuxièmes cycles ; le second est l'étroite complémentarité ou la réciprocité entre la théorie et la pratique, ainsi que peut le définir Marie-Françoise Fave-Bonnet, dans *L'Évaluation dans l'enseignement supérieur en questions* :

[un] rapport bidirectionnel, la théorie sert à élaborer et réguler l'action et la pratique à contextualiser, éprouver et réorganiser les contenus théoriques. Les savoirs dits théoriques sont considérés comme les savoirs destinés à favoriser la compréhension de l'action, l'interprétation des situations et des expériences professionnelles. Il s'avère nécessaire de mettre tous les savoirs et les outils cognitifs au service de l'action et de sa conceptualisation¹.

Pendant les deux premières années, l'étudiant commence à apprendre les abécédaires des domaines de l'art, de l'architecture, et les différentes formes de design (image, produit ou espace). Les cours de terminologie, d'histoire de l'art et d'esthétique permettront la découverte de ces champs artistiques et techniques très vastes, et de les mettre « au service de l'action et de sa conceptualisation ».

Que ce soit en théorie ou en pratique, l'étudiant commence toujours par suivre un cours d'initiation qu'il peut approfondir, l'année suivante, dans un cours plus conséquent. La répétition de certains cours et ateliers n'est pas le fruit du hasard, mais plutôt le choix d'une évolution et d'un approfondissement de ce qui a été étudié dans un niveau antérieur, avec l'idée de progression pédagogique.

Ne sont pas oubliés, bien évidemment, les cours de langue : l'étudiant assiste à des cours de français et d'anglais, sachant que les cours théoriques notamment sont donnés en français (à part quelques exceptions comme le cours de droit). Ces cours de langue permettent au futur scénographe d'apprendre le langage technique de l'art et du design, pour pouvoir choisir, lors de la dernière année de son

¹ Marie-Françoise Fave-Bonnet, *L'Évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, L'Harmattan, Paris, 2010, p. 120.

parcours didactique, la langue qu'il maîtrise le mieux pour rédiger le mémoire du projet de fin d'études.

Un projet artistique et architectural demande aussi un certain savoir concernant deux autres volets : le premier est l'estimation et calcul du budget nécessaire pour la réalisation du projet, la partition de ce budget ainsi que le calcul de risque, et la manière de l'éviter. Le second volet est le travail d'équipe et la direction des collaborateurs, autrement dit le management. Pour ce faire, l'étudiant, en tant que jeune chef de projet, suit des cours de gestion et de marketing liés à la conduite des projets artistiques.

Quant aux cours de droit économique, international et audiovisuel, ils sont intégrés au programme, afin de permettre à l'étudiant de connaître les limites d'utilisation des productions d'autrui, dans le cadre de la protection des droits d'auteurs et de création, ainsi que pour protéger ses productions personnelles et son statut de tout abus ou manquement au respect.

Parler de la formation à la scénographie dans cette école revient surtout à parler de pratique. En tant que spécialité, la scénographie est enseignée sous tous ses états, c'est-à-dire la scénographie aussi bien pour le théâtre, le cinéma, la télévision, le musée ou l'exposition. Prenons l'exemple de l'atelier « perspective scénographique », dans lequel l'étudiant choisit un espace à étudier. Cet espace peut être un théâtre, une exposition, un plateau de télévision ou un studio de cinéma.

Selon la spécificité de chacun, l'étudiant commence par faire un état des lieux, prendre un relevé des dimensions de cet espace, en se déplaçant si l'espace est accessible et en Tunisie, ou en se référant à des plans et à des sources ichnographiques si l'espace est à l'étranger. Par la suite, il réalise ses premières esquisses jusqu'à l'étape de la réalisation d'une proposition d'aménagement, de restauration, ou d'extension, etc. Nous proposons à titre d'exemples des photographies de travaux réalisés en 2004-2005 (**Figures 28 et 29**).

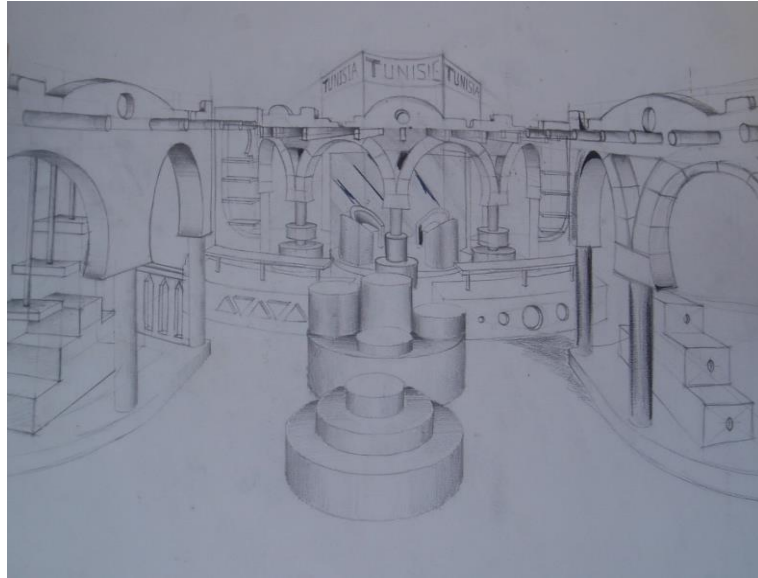


Figure 29 : Esquisse finale d'un stand, au crayon.
Exposition de fin d'année 2004/2005. © Fathi Rached

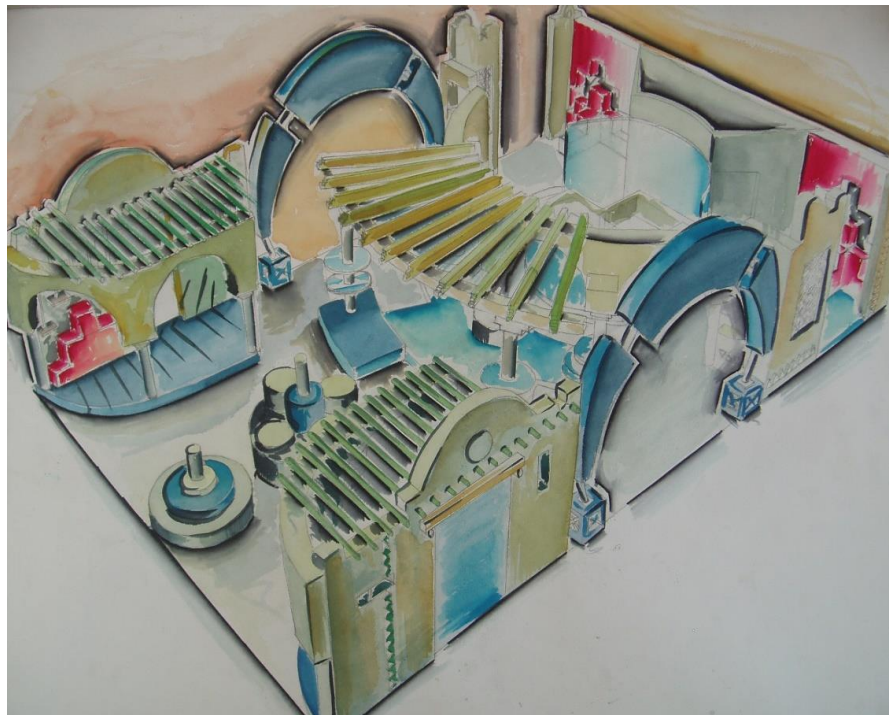


Figure 28 : Perspective axonométrique d'un stand.
Exposition de la fin d'année 2004/2005. © Fathi Rached

Les autres ateliers peuvent être complémentaires, et aident l'étudiant à réaliser son mini-projet, comme par exemple celui du « dessin thématique » qui aide l'étudiant à mieux utiliser sa source d'inspiration, à réaliser des dessins réussis, ou encore à prendre des mesures justes. « Le découpage technique et story-board » est bénéfique aux étudiants qui réalisent des projets liés à l'audiovisuel, comme le

cinéma ou la télévision. « Les connaissances et techniques des matières scéniques » sont l'occasion de découvrir les différentes méthodes, techniques et matériaux de fabrication ou de construction.

Deux autres cours sont très importants, parce qu'ils mêlent la théorie et la pratique, et mettent l'apprenant-scénographe en confrontation directe avec plusieurs difficultés de réalisation de projet. Le premier est le cours de « maquette et moulage », qui permet à l'étudiant de comprendre les techniques de la prise de dimensions, de l'échelle réelle, de la reconstruction de l'édifice tout en recréant tous les détails par l'utilisation de différentes matières comme le carton, les métaux, le sable, le vert, la résine, etc. (figure 30).

Figure 30 : Maquettes, photographies prises lors de l'exposition de fin d'année universitaire 2005-2006.
© Fathi Rached

Ces maquettes ont été fabriquées par des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année de la spécialité scénographie. Elles ont été exposées à la fin de l'année scolaire, pendant un mois, lors de l'exposition annuelle de l'Institut.

Avant de fabriquer ces maquettes, chaque étudiant doit choisir un monument ou un bâtiment de Tunisie ou d'un pays étranger. Par la suite, il doit connaître l'échelle en calculant la surface du monument, à partir d'une photographie. Cela peut se réaliser en calculant les largeurs, les longueurs et les hauteurs sur la photographie, par rapport aux dimensions réelles exigées par les normes de l'architecture. Enfin, libre à l'étudiant de choisir les produits de la



reconstruction du monument. Cette exposition, à la fin de chaque année, donne de la visibilité aux projets des étudiants auprès de divers publics : leurs collègues, les futurs étudiants qui souhaitent intégrer l'école, et, le plus important, de potentiels recruteurs qui profitent de cette occasion pour choisir les meilleurs projets, afin de les réaliser, ou de s'en inspirer pour la réalisation de projets publics et privés, et en profiter pour rencontrer ces jeunes créateurs.

Le deuxième cours/atelier « Méthodologie de projet », est le plus important de tout le programme, parce que ce cours rassemble quasiment tous les cours et les ateliers du programme. Il se répète en première et deuxième année de spécialité pour prendre le nom de « Mémoire et projet de fin d'année », en dernière année. Dans ce cours, l'étudiant utilise tout ce qu'il a appris depuis son intégration dans l'institution, pour réaliser à la fin de chaque année de spécialité un projet englobant ses compétences, et lui permettant d'intégrer un projet réel au sein d'un organisme d'état ou une société privée.

Après un an de recherche, de dessin, de coloriage, de construction, de montage physique et virtuel (logiciel PAO/DAO), l'étudiant-scénographe doit préparer un discours pour passer devant un jury, et essayer de « vendre » un projet réalisable et de « se vendre » davantage en tant que créateur prometteur. L'étudiant peut choisir, comme base de ce projet, la réalisation d'un décor dans un lieu existant, ou dans un espace vierge, qui n'accueille pas obligatoirement ce genre d'événement : concert, spectacle ou film. Il adapte sa scénographie selon les besoins des organisateurs, et les caractéristiques spécifiques de l'événement.

Le croquis du décor présenté ci-dessous a été conçu pour un concert de musique de soufie¹, accompagnant un spectacle de derviches tourneurs² et réalisé dans le théâtre de plein air d'Hammamet, situé au nord de la Tunisie (**figure 31**).

¹ La musique soufie, est une musique jouée par les adeptes soufis pendant les fêtes religieuses. Le soufisme est une doctrine de l'islam qui a vu le jour au VIII^e siècle.

² Les derviches tourneurs sont les membres de l'ordre musulman soufi Mevlevi fondé par le grand penseur Jalal Eddine Roumi au XIII^{ème} siècle. Pendant les cérémonies, les derviches tourneurs effectuent des rotations sur eux-mêmes jusqu'à atteindre la transe psychologique. Cette dernière est considérée comme une forme de liaison entre le monde terrestre et le monde céleste (leurs mouvements rappellent ceux du cosmos).

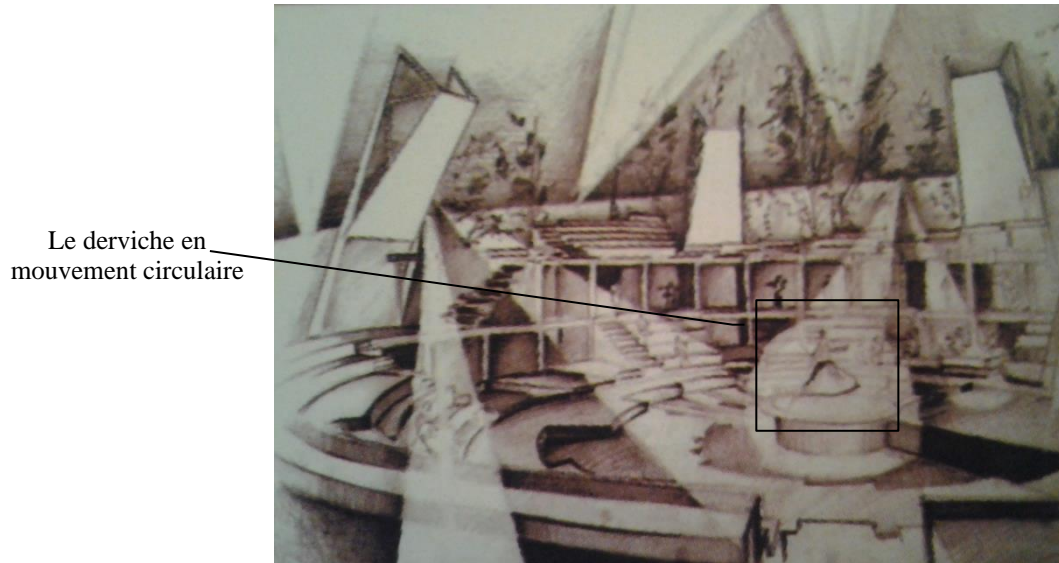


Figure 31 : Décor pour un concert (Ali Bouden). © Fathi Rached

L'étudiant s'est inspiré du mouvement circulaire du derviche, tournant sur lui-même, ou de celui du pèlerin tournant autour de la Kaaba¹, inspiré lui-même par les mouvements des planètes autour du soleil (le mouvement circulaire de l'univers). Nous notons que l'ensemble du décor est également conçu selon une forme circulaire, avec différents niveaux dessinant ainsi les classes sociales de la société, ainsi que les différences intellectuelles. L'étudiant a par ailleurs bien compris quelle est l'importance de la lumière pour construire ou compléter la scénographie, si bien que nous remarquons la présence importante de projecteurs et notamment des éclairages en douche mettant en valeur différentes zones, dans le projet de cet apprenant (qui est actuellement enseignant-chercheur au sein de l'E.S.S.T.E.D.).

La planche qui suit représente un fragment de décor réalisé pour un film fantastique, avec la proposition d'un décor de villes volant autour d'une plus grande ville caractérisée par un imposant palais (**figure 32**).

¹ Pendant le pèlerinage, chaque musulman doit effectuer sept tours autour de la Kaaba. Ce mouvement rappelle aussi les mouvements des planètes autour du soleil et les galaxies qui tournent sans arrêt depuis le Big-Bang.



Figure 32 : Décor pour un film fantastique (étudiant inconnu).

© Fathi Rached

Ce décor est conçu pour être concrétisé en trois dimensions à l'aide de logiciels de création graphique, mais ne se différencie pas des décors fabriqués en bois, en métal, ou en résine. L'étudiant est appelé à donner tous les détails techniques sur les différentes planches, afin de faciliter la concrétisation du décor final. En effet, ce décor ne respecte pas toutes les règles de l'architecture traditionnelle, étant donné sa virtualité et son caractère futuriste. Cet aspect qui caractérise l'univers des films fantastiques donne à l'étudiant une infinité de possibilités de conception.

En deuxième année de spécialité, chaque étudiant, comme susdit, doit choisir un thème afin de concevoir une scénographie. S'il choisit le domaine du cinéma, il doit choisir et définir précisément le genre du film pour lequel il souhaite concevoir un décor. Il doit avoir, en parallèle, regardé un certain nombre de films du même genre, afin de trouver des sources d'inspiration, et les personnaliser par la suite en un projet individuel.

Il s'agit, ci-dessous d'un décor réalisé pour une émission de variétés en cours de diffusion en 2005, et nommée *Chams El Ahad*¹ (*Le soleil du dimanche*) sur la première chaîne de télévision tunisienne. Cette chaîne a lancé un appel à

¹ C'est une émission animée par Héra Rokbi, qui passait tous les dimanches sur la première chaîne tunisienne.

proposition auprès des étudiants de cette deuxième promotion de l'Institut, à l'époque, pour qu'ils imaginent un nouveau décor pour réaliser cette émission. L'objectif de cette nouvelle demande était d'alléger l'ancien décor, devenu trop encombrant, et notamment à cause des matériaux utilisés comme le bois et le métal (**figure 33**).

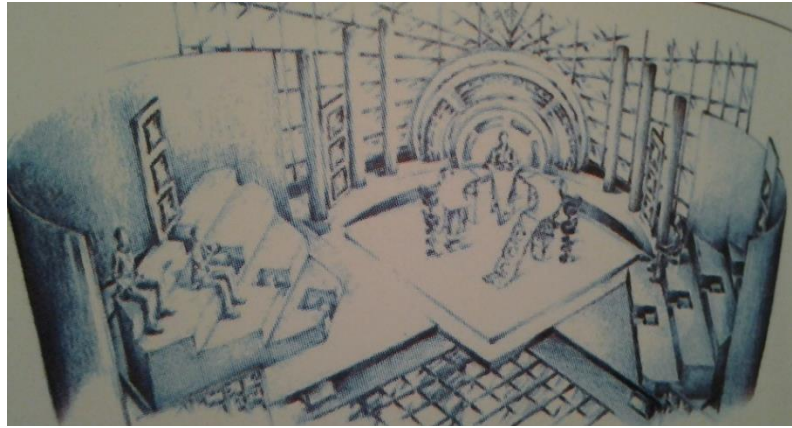


Figure 33 : Décor pour une émission de variétés *Chams El Ahad* (étudiant inconnu). © Fathi Rached

Dans ce projet, l'étudiant a cherché à donner davantage d'espace et de spatialité, en utilisant notamment des matériaux transparents, comme nous le remarquons sur les parois, ou encore avec la dalle de verre du sol. Nous notons également une grande présence de l'éclairage comme élément décoratif. Les étudiants sélectionnés pour ce projet ont fait plusieurs propositions. Suite à une consultation de ces dernières, l'Établissement de la Radiodiffusion – Télévision Tunisienne¹ a invité tous les participants à effectuer un stage pour réaliser un projet collectif.

Les nouvelles technologies ont une place importante dans le programme de l'E.S.S.T.E.D. Elle forme les étudiants aux différents logiciels de développement (le web design) pour la création des sites web, de blogs, etc., mais aussi pour tout type de création graphique (la suite adobe : Photoshop, Illustrator, InDesign, after-

¹ Ce nom a été modifié le 31 août 2007, suite à la décision du président déchu, Zine El Abidine Ben Ali, de séparer la radio de la télévision, pour que cette dernière devienne l'Établissement de la Télévision Tunisienne.

effects...), audiovisuelle (Adobe première pro...) et architecturale (Autocad, 3DS Max, ArchiCad...).

Un étudiant en scénographie effectue une formation de plus ou moins 30 heures par semaine, partagées entre des ateliers et des cours magistraux. Si ce nombre d'heures est bénéfique pour la première étape de l'apprentissage, concernant les petits projets réalisés dans le cadre de l'école, elles ne sont pas souvent complétées par une confrontation avec la réalisation de vrais projets. En dehors des stages, l'étudiant ne rencontre que rarement les obstacles de la mise en œuvre d'un véritable projet. Or, il faut que l'étudiant se confronte aux obstacles que peuvent constituer le passage de la conception au prototype de projet réel, c'est-à-dire construit et utilisé par les différents usagers, ou encore aux obstacles du travail en équipe, de la gestion du temps, et du respect d'un budget.

Ces problèmes de manque de confrontation avec la réalité du monde du travail commencent à diminuer parce que les rencontres entre les professionnels et les apprenants se sont multipliées, ces dernières années, soit avec l'invitation de professionnels à des *workshops*, des colloques ou des ateliers dans l'enceinte de l'école, soit grâce à la collaboration, sur leurs lieux de travail, avec des créateurs de studios de télévision, de théâtres, de villages cinématographiques et d'expositions.

d. Le choix des formateurs / enseignants

Dans cette spécialité, la plupart des enseignants n'a pas suivi de formation en scénographie, à proprement parler, ils sont certes diplômés des écoles de beaux-arts, en Tunisie ou à l'étranger, en sculpture, peinture, architecture d'intérieur, etc. Ils ont, en fait, appris la scénographie sur le tas, en participant à des productions cinématographiques, théâtrales ou télévisuelles. Ils ont ainsi accumulé des compétences durant plusieurs années, ce qui leur permet de pouvoir diriger des projets en scénographie. Cette richesse d'expérience fait de la scénographie non pas une technique professionnelle à transmettre, mais plutôt une réflexion d'ensemble sur ce qu'ils pensent par eux-mêmes, et ce qu'ils pensent transmettre, dire et réaliser avec les futurs scénographes.

Dans une interview accordée à Ariane Martinez, Jacques Nichet affirmait, à propos de la formation du metteur en scène :

On peut faire dans les écoles, on peut faire en dehors de l'école, on peut faire dans un va-et-vient entre l'école et l'extérieur. Mais il faut faire, et si on suit l'école mais qu'on ne fait rien, si on est assistant mais qu'on ne fait rien, à ce moment-là je ne crois pas qu'on devienne metteur en scène¹.

En raison de leurs parcours très différents, les enseignants de l'E.S.S.T.E.D. transmettent à l'évidence la volonté de faire. Ils donnent la possibilité à leurs étudiants de rêver, de découvrir ou d'expérimenter dans différents domaines, afin d'accumuler différentes connaissances leur permettant, par la suite, de concevoir et de construire des projets qui reflètent leur maturité et leurs compétences.

L'intégration de ce type de professeurs facilite la circulation et la transmission quotidienne de la réflexion artistique et pédagogique, et donne la possibilité de la flexibilité que requiert ce type d'établissement. Leur participation à la vie théâtrale et artistique, avant d'intégrer l'E.S.S.T.E.D., permet aux étudiants de bien comprendre la nécessité du principe d'alternance entre la problématisation abstraite et l'action sur le plateau, sur la scène ou devant la caméra.

Ces enseignants, qui viennent donc de divers univers, ont utilisé leur expérience et ont enrichi le programme avec leurs visions respectives de ce domaine. Néanmoins, le manque de scénographes a influencé à la baisse le niveau de l'encadrement, surtout durant la dernière année des études. Car cette dernière année est très importante pour l'étudiant. Pour la réussir, il doit préparer un projet réalisable, rédiger un mémoire de fin d'études expliquant toutes les étapes de la réalisation de son projet, et encore effectuer un stage de trois mois, pendant lequel il assistera et participera à la réalisation de projets artistiques dans une société de production de films, une troupe théâtrale, ou au sein d'un organisme qui réalise des expositions.

Malheureusement, la majorité des enseignants montrent des faiblesses d'encadrement qui peuvent s'expliquer par une méconnaissance de ce qu'est l'accompagnement d'un apprenant qui doit faire des allers-retours entre la

¹ Jacques Nichet, « Enseigner l'inattendu » (18 mai 2001), in Gilles Declercq (dir.), *Revue d'études théâtrales (La formation du metteur en scène)*, op. cit., p. 41.

pratique et la théorie de la scénographie. Être sculpteur, peintre, architecte ou décorateur s'avère évidemment très important quand le formateur partage la tâche d'accompagnement avec d'autres spécialistes qui suivent l'étudiant-scénographe, néanmoins, ce même formateur très compétent dans son domaine, ne peut pas suivre la totalité du projet de son étudiant, notamment pour le versant théorique.

Il existe ainsi un autre problème que nous estimons très important pour notre réflexion, et qui est relatif aux enseignants de l'E.S.S.T.E.D. En effet, la majorité n'a pas soutenu de thèse de doctorat. Il y a généralement deux cas de figure : soit l'enseignant, après quelques années d'inscription en thèse, passe le concours national pour avoir le statut d'assistant, et abandonne sa thèse en assumant son niveau, et sans viser une amélioration ; soit il exerce comme assistant contractuel pendant quelques années, ne réussit pas le concours, et délaisse la thèse en préférant continuer l'enseignement en tant qu'expert, tout en travaillant ailleurs.

Ce choix de ne pas aller jusqu'au bout des activités de recherche est l'une des caractéristiques de ces artistes ou artisans qui manquent d'esprit de documentation, et d'un savoir de type universitaire, ce qui a eu des conséquences graves sur le niveau de l'enseignement théorique, et sur l'encadrement des projets – ne serait-ce que parce qu'il n'y a pas de bibliothèque spécialisée, ce qui représente une énorme carence.

En créant cette école, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche n'avait guère de choix, étant donné le nombre limité d'enseignants formés en scénographie, et la décision qu'il a prise de recruter des sculpteurs et des peintres n'est nullement hasardeux, car la scénographie inclut effectivement ces disciplines. Cependant, la maîtrise voire l'excellence d'une pratique artistique n'est pas suffisante, car dans une école, il faut pouvoir transmettre des connaissances aux étudiants, et adapter celles-ci aux évolutions et aux nouvelles théories de la scénographie, autrement dit suivre les manifestations scientifiques et s'enquérir des nouvelles publications.

Si la dimension de la recherche n'a pas toujours été prise en compte, la question du rapport à la pratique, et le lien avec le monde professionnel ont bien été pensés, comme nous allons le voir.

e. Les stages

Ainsi, au sein de l'E.S.S.T.E.D., le stage est obligatoire pour pouvoir valider le passage d'un niveau à un autre, mais également pour valider le diplôme de fin d'études. Pour Marie-Françoise Fave-Bonnet, le stage est l'« occasion privilégiée de réinvestir des savoirs formels acquis, de leur donner une signification concrète, et de les utiliser dans la construction des savoirs expérientiels¹ ». Qu'en est-il réellement ? Les futurs scénographes de l'E.S.S.T.E.D. effectuent différentes périodes d'apprentissage allant de l'initiation à la maîtrise d'œuvre. Ces périodes peuvent aller de deux semaines (durant les quatre premières années) à trois mois (en cinquième année).

Durant les deux années de tronc commun, l'étudiant doit faire des stages d'une quinzaine de jours, chaque année. Ils peuvent être effectués chez un artisan en cuivre, en tapisserie, en maçonnerie, en peinture ou en menuiserie, à condition d'éviter, bien sûr, de refaire le stage de l'année suivante chez le même artisan et dans le même domaine. Cette liberté de choix est très bénéfique pour le futur scénographe, parce qu'elle lui permet d'avoir une vision globale des différents métiers liés à son domaine, ainsi que de découvrir différentes techniques et méthodes de réalisation des projets.

Concernant les deux ans consacrés à la spécialité, l'apprenant-scénographe choisit entre cinq domaines pour effectuer son stage. Il peut le faire dans une société de production cinématographique, dans un théâtre ou une troupe théâtrale, dans une chaîne de télévision privée ou publique, dans une institution ou un organisme qui réalise des expositions, ou, enfin, dans un organisme qui organise des événements comme les concerts ou les festivals. Généralement, à ce niveau d'études, l'apprenant n'est plus en situation d'observateur, il participe à la conception et à l'exécution du projet (ou seulement l'une des deux).

En tant qu'ancien étudiant dans cette école, durant ces deux ans de spécialité, j'ai effectué un premier stage au sein de l'Office National de l'Artisanat Tunisien

¹ Marie-Françoise Fave-Bonnet, *L'Évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, op. cit., p. 121.

(O.N.A.T.), et fait partie de l'équipe conceptrice de l'aménagement de l'espace du Palais des expositions d'El Kram à Tunis, pour accueillir le Salon de la Création Artisanale. En raison de la courte durée du stage (quinze jours), je n'ai pas pu assister à la réalisation des stands, et ma tâche s'est arrêtée à la phase de la conception. Le deuxième stage s'est déroulé au sein d'une société de production cinématographique, et j'ai fait partie de l'équipe de construction des décors d'un film étranger, *The Last Legion (La Dernière Légion)* de Doug Lefler¹. J'ai ainsi pu faire le tour de la majorité des ateliers : sculpture, plâtre, résine et surtout peinture, où j'ai pu effectuer des faux marbres, des fausses pierres et du faux bois.

J'ai ainsi eu le loisir de constater que le rôle d'un décorateur de cinéma ne se limite pas à la construction du décor en utilisant différents matériaux et techniques, mais qu'il tient davantage à la collaboration avec toute l'équipe, comme entre autres le créateur lumières et l'ingénieur du son. Pour ce qui concerne les éclairages, prenons l'exemple des couleurs : le choix et surtout l'application de ces dernières doit respecter les effets de la lumière projetée, car cette dernière peut les modifier, ce qui altèrera les choix du scénographe et du réalisateur. Quant à l'ingénieur du son, il intervient dès le choix des matériaux de construction de la scénographie, pour éliminer les parasites sonores qui peuvent perturber le jeu des acteurs.

Durant le stage de fin d'études, l'apprenant-scénographe doit obligatoirement essayer de participer à la réalisation de projets scénographiques, et cela dès la phase de conception. Cette expérience sera bénéfique pour lui, parce qu'elle lui permettra d'avoir une vision globale de tout le processus créateur. S'il devient chef de projet, il devra en effet s'occuper de toutes les étapes : de la première esquisse, en passant par les discussions avec les décorateurs qui exécuteront le

¹ Voir annexe 6, p. 68 : photographies prises lors de stages. La construction des décors et le tournage du film intitulé *The Last Legion (La Dernière Légion)* se sont déroulés, en grande partie, en Tunisie, entre les villes de Nabeul, Ariana et Jendouba, pour finir en Slovénie. J'ai effectué un stage d'un mois en tant que décorateur, l'été 2005, et contribué à la construction de certaines parties des décors, notamment la grotte de la scène de combat entre les dieux. Le film du genre action, guerre, aventures est réalisé par Doug Lefler avec Colin Firth, Ben Kingsley et Aishwarya Rai. Il est sorti aux États-Unis en 2006, et en France en septembre 2007. L'objectif de l'insertion de ces photographies est de montrer l'importance du passage de l'étudiant à l'étape de l'exécution des projets, en étant sur le terrain.

projet, le choix des lieux de la réalisation, le choix des matériaux, l'examen des devis ou des logistiques, etc., pour en arriver à l'étape de la livraison.

Nous estimons qu'une formation qui alterne théorie et pratique est particulièrement bénéfique pour l'« hygiène » créatrice d'un futur scénographe. Cette alternance l'aide à se débarrasser du superflu, à garder le nécessaire et à le développer. Le « superflu » peut concerner le caractère éventuellement irréaliste d'une théorie basée sur des recherches en solitaire, ne se confrontant pas aux difficultés de la réalité. Le « superflu » a aussi pour origine l'orgueil qui peut affecter tout artiste qui ne veut pas se « salir » les mains en touchant l'argile, le plâtre, le bois ou la résine.

Celui-ci se prend alors pour un pur concepteur, et ne daigne pas toucher aux matières et aux matériaux, alors que l'art figure parmi les rares domaines dans lesquels la maîtrise est le résultat d'un va-et-vient entre théorie et pratique. Cette pratique est aussi le seul moyen permettant à tout artiste d'intégrer le marché de l'emploi, en raison des liens tissés avec des professionnels qui leur permettent d'avoir une place d'artiste à part entière.

f. Consensus formation / embauche

Dès le début du deuxième cycle, c'est-à-dire lors de la première année de spécialisation, un grand nombre de projets étudiants correspond à des commandes réelles du domaine public ou privé. L'école a ainsi tissé des liens de partenariat avec différents organismes et entreprises, pour davantage motiver les étudiants, et les confronter aux réels problèmes d'amélioration, d'innovation ou de transposition se rattachant à leurs futurs domaines professionnels. En effet, « pour faire face à un monde concurrentiel, [le scénographe] doit plus que jamais dépasser le cadre des exigences du marché pour s'appliquer à satisfaire de façon effective, les réels besoins individuels et collectifs¹ ».

Cette confrontation directe avec le monde professionnel, co-suivie par les enseignants et les représentants des organismes concernés, stimule des intérêts

¹ Imen Ben Youssef Zorgati (dir.), *Dix ans d'enseignement du Design en Tunisie*, op. cit., p. 6.

très particuliers quant à l'évolution des projets, et par conséquent pour la progression des différents profils formés à l'école. Cela facilitera l'insertion professionnelle de ces derniers, et leur permettra d'être en connivence permanente avec la réalité d'un marché en perpétuel mouvement.

L'ensemble des conventions et partenariats avec le domaine public a favorisé la reconnaissance des apports du designer sur les plans économique, social et culturel, et cela, aussi bien à l'échelle nationale que plus régionale ou locale. Les répercussions de cette reconnaissance ont fait que les conventions de stages et de partenariats professionnels avec les institutions et les organismes privés ont remarquablement augmenté : en l'espace de quatre ans, on passe de 20 projets (2003) à 692 projets (2007-08).

Cette croissance rapide a, à son tour, généré un taux d'employabilité plutôt élevé pour les ressortissants de l'école, ce qui rend très optimiste quant à la continuité d'une garantie d'insertion professionnelle très importante, aussi bien pour les étudiants que pour les intérêts de la collectivité nationale. Le taux d'employabilité reste, dans l'ensemble, acceptable.

Mais tout n'est pas toujours rose pour les ressortissants de cette école, et pour deux raisons. La première vient de l'intérieur, L'E.S.S.T.E.D. demeure une jeune école qui, certes, n'a pas épargné les efforts pour tisser des liens de collaborations avec de multiples établissements et entreprises, mais ceux-ci demeurent très limités par rapport au nombre des étudiants qui ne cesse d'augmenter. La seconde est liée au monde du travail, et à la concurrence avec les ressortissants d'autres Instituts et Écoles formant à des domaines similaires, dans le public ou le privé.

L'autre raison qui rend pessimiste concerne davantage l'intégration du système L.M.D. dans la formation, et qui s'avère, à notre avis, totalement inadéquat. Ce système, adopté par l'école depuis 2008, a beaucoup influencé le taux d'employabilité des diplômés de l'E.S.S.T.E.D. Nous observons dans « Le projet de l'établissement » (annexe 5), dans le dernier point concernant l'insertion professionnelle des diplômés qu'il y a beaucoup de problèmes qui empêchent cette insertion. Ceux-ci se partagent entre les réalités du marché de l'emploi, la difficulté d'adaptation de l'institution à la demande du marché, mais également le

manque de motivation du diplômé lui-même, voire le découragement face à la recherche d'un emploi :

- a- Régression des offres et des encouragements (financiers).
- b- Déficience du cadre organisationnel et du rendement des structures.
- c- Déséquilibre du rapport offre / demande par rapport à certaines spécialités ou licences.
- d- Manque de motivation et d'implication chez les ressortissants ou les anciens de l'ESSTED.
- e- Manque de prospection ou mutation non planifiée des équipes de travail.¹

Depuis l'intégration du système LMD, les futurs designers n'ont pas été bien formés, parce que le temps passé à l'école est jugé trop court pour la maîtrise de toutes les compétences du domaine. Selon les anciens et les actuels enseignants de l'école, le niveau des étudiants a beaucoup baissé depuis l'intégration de ce système. Ces étudiants, qui viennent de divers horizons, intègrent l'école avec beaucoup de lacunes. Par la suite, ils cumulent encore davantage de faiblesses en raison d'un programme mal reparti et trop chargé.

Depuis l'ouverture de cette institution et jusqu'à l'intégration du L.M.D., les apprenants disposaient de cinq ans de formation, en faisant deux ans de tronc commun et trois ans de spécialité. Pendant cette période, l'étudiant pouvait prendre le temps de maîtriser les connaissances théoriques et les compétences professionnelles nécessaires pour monter et superviser tout type de projet de design. Dans le cadre de notre recherche, nous avons assisté à quelques cours, et surtout échangé avec les enseignants de cet établissement, et nous avons remarqué que les objectifs du programme sont restés les mêmes depuis 2008, et que le même programme a simplement été ajusté sur trois ans.

De ce fait, l'étudiant n'a plus le temps nécessaire pour comprendre toutes les étapes de la fabrication d'un objet, ou de la conception et réalisation d'un espace. Il doit rapidement intégrer tout le programme proposé. Par exemple, au lieu d'avoir deux ans de tronc commun durant lesquels il découvre le dessin (technique, perspective, thématique), l'histoire de l'art, l'esthétique, la photographie, il ne dispose maintenant que d'un semestre, pour devoir ensuite

¹ Annexe 3, p.28, L'École supérieure des Sciences et Technologies de Design, Projet l'établissement : B. insertion professionnelle.

choisir sa spécialité. Pendant un an, il l'étudie par le biais d'un stage, pour se retrouver en troisième et dernière année en pleine recherche, pour la rédaction de son mémoire, et la réalisation de son projet de fin d'étude.

Tout cela ne lui donne pas le temps de comprendre ou d'appréhender tout le processus de création, réalisation et production lui permettant de maîtriser tout le processus de création. Il commence donc avec un handicap, lui posant des problèmes pour son insertion professionnelle. La majorité des diplômés se trouvent obligés soit de réintégrer la même école pour suivre un master professionnel, soit de s'inscrire dans une école privée, soit d'accepter un travail permettant de survivre et de continuer l'apprentissage, sur le tas cette fois-ci, en acceptant des conditions de travail souvent aberrantes.

Il faut encore mentionner le fait que les étudiants de l'E.S.S.T.E.D. ne peuvent pas intégrer les différents syndicats qui assurent leurs droits. Jusqu'en 2008, en effet, ces designers (scénographes et autres) ont suivi une formation de cinq ans, mais ils n'ont été considérés ni comme des ingénieurs, ni comme des architectes, comme pour le cas du designer d'espace. Ils ne peuvent pas, non plus, se présenter aux différents concours de l'enseignement comme le CAPES, ni répondre aux appels d'offre de l'État.

Faute de solution et d'intégration dans les organismes pouvant les aider à trouver un emploi, bon nombre d'entre eux, parmi les cinq premières promotions, se sont dirigés vers l'enseignement dans les écoles d'art. D'autres ont monté leurs projets, et souffrent toujours de la non-reconnaissance et de la concurrence des architectes – dans le cas des scénographes. Une autre partie de ces diplômés, et c'est notre cas, sont partis ailleurs, où ils ont pu travailler et continuer leurs études.

g. Conclusion

Comme le remarque Imen Ben Youssef Zorgati, l'école a dispensé des enseignements de qualité, mais n'a peut-être pas pris le temps de suffisamment définir ou délimiter ses objectifs pédagogiques :

l'objectif pédagogique [n'a pas été] axé exclusivement sur l'accumulation quantitative du savoir, mais davantage sur la dimension qualitative visant la

préparation à un savoir de qualité, à un savoir être, et à un savoir devenir aidant les étudiants à acquérir une intelligence à la fois cognitive et intuitive et une aptitude critique de haut niveau, par une transmission de connaissances exhortant l'acquisition de compétences de base, préalablement définies, corrélatives entre savoirs et savoir-faire¹.

Pour ce faire, l'établissement n'a pas hésité à mettre tous les moyens et les efforts nécessaires, afin d'accomplir cet objectif. Il a certainement réussi à en atteindre certains, comme la formation d'une génération de designers compétents, notamment durant les cinq premières années. Ces diplômés ont en effet contribué au développement de la culture du design en Tunisie, ont participé à de nombreuses manifestations, et ont surtout gagné des prix dans des concours de design.

À titre d'exemples : l'obtention du premier prix au concours de conception de la médaille de commémoration des 16^{ème}, 17^{ème}, 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} fête du 7 novembre ; la conception du billet de dix dinars, commandé par la banque centrale de Tunisie ; ou encore l'attribution du premier prix du concours national de la création estudiantine. Par ailleurs, trois étudiants de la spécialité design packaging ont remporté les trois premiers prix du concours national TUNISIAN STAR PACK 2004. À peine deux ans plus tard, le premier prix du MONDIAL PACK JUNIOR a été attribué à l'E.S.S.T.E.D., à Istanbul (Turquie). De même, des partenariats avec le monde de l'industrie viennent chaque année consolider les choix de l'institution, et promouvoir les perspectives d'employabilité et d'insertion professionnelle.

D'un autre côté, et essentiellement depuis l'intégration du L.M.D., l'école a beaucoup perdu au niveau de son rayonnement et de l'attraction des partenaires culturels, industriels et artistiques. Concernant notre objet d'études qui est la scénographie, il se trouve que l'école forme, depuis 2008, ce que l'on peut appeler des « bricoleurs » en scénographie. Ils ont certes une certaine culture en design espace, ils savent manipuler quelques matières ou matériaux, et sont formés aux nouvelles technologies, mais ils ne peuvent pas réellement concevoir et exécuter la totalité d'un projet, en suivant de près toutes les étapes.

¹ Imen Ben Youssef Zorgati (dir.), *Dix ans d'enseignement du Design en Tunisie*, op. cit., p. 9.

3. La scénographie entre atelier et spécialité dans les instituts des Beaux-Arts

Après l'I.S.A.D., la scénographie est entrée dans les instituts des Beaux-Arts tunisiens de différentes régions comme celle de Sousse. La discipline a été enseignée en atelier, mais aussi comme spécialité pendant un certain laps de temps. Après des années d'enseignement selon l'ancien régime de formation, cet institut a intégré le L.M.D., de manière à pouvoir délivrer des licences fondamentales et appliquées, et donner aux étudiants la possibilité de se tourner vers la vie professionnelle, ou de continuer des études en maîtrise ou doctorat, dans différents domaines.

En raison de l'instabilité ou non-pérennité de la formation à la scénographie dans les établissements que nous citons, nous n'y consacrerons pas beaucoup de pages, et nous contenterons de quelques observations concernant l'apparition de cette institution, la formation et l'évolution de la scénographie, ainsi que son passage d'un atelier à une spécialité, avant de disparaître complètement du programme pédagogique. Nous commençons par l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse (I.S.B.A.S.), qui a intégré la scénographie dans un atelier, puis sous la direction d'Hafedh Djedidi, comme une spécialité à part entière, en délivrant une licence professionnelle, ce qui a duré pendant toute la période de la direction de ce professeur. Son successeur a opté pour la suppression de cette licence, si bien que cette spécialité ne peut maintenant être étudiée que dans la capitale, Tunis.

En guise de brève présentation, l'I.S.B.A.S. a été créé en 2000, pour « consolider la formation et raffermir son lien avec les spécificités régionales¹ ». L'Institut, qui est ouvert à tous les bacheliers ayant des aptitudes artistiques, leur permet de se spécialiser dans différents domaines tels que le design espace, le design image ou le design produit. Suite à l'intégration du L.M.D., à partir de

¹ Présentation de l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse, source : http://www.isbas.rnu.tn/home/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=119&lang=fr. Présentation de l'Institut, consulté le 23 mai 2018.

l'année universitaire 2007-08, l'établissement a proposé cinq licences : trois licences fondamentales mention arts plastiques (spécialités gravure, céramique, peinture), et deux licences appliquées mention arts visuels (spécialités sculpture, photographie). L'année 2012-13 a marqué la fin de l'ancien régime.

Pour en revenir à la scénographie dans cette institution, elle fait partie de la filière design espace, avec l'architecture d'intérieur. Chaque étudiant passe deux semestres de tronc commun : il apprend, au premier semestre, les bases du design espace : le dessin, la perspective, et tous les abécédaires de la conception de l'espace. Au deuxième semestre, il apprend les bases de la construction, ainsi que les règles techniques, et les lignes esthétiques du costume et des éléments d'ameublement.

À la fin de ces deux semestres, l'étudiant passe du premier axe de travail fixé par l'Institut, qui est celui de « se poser » par rapport à celui de « s'imposer ». Pour atteindre les objectifs de ce deuxième axe, l'étudiant commence par une initiation à des projets scénographiques complexes. Il effectue des exercices pratiques dans des ateliers pour concevoir des dispositifs scéniques. Ces derniers peuvent être des décors d'émissions télévisuelles, des réalisations de décors de pièces théâtrales déjà jouées, des expositions ou tout type d'installation pour un événement. L'étudiant atteint ainsi une certaine maîtrise des techniques traditionnelles comme la perspective, le dessin, et la maquette pour monter ses projets.

Quant au troisième axe de travail, « s'exposer », et qui se prolonge sur les deux derniers semestres, il correspond à la conception d'un projet personnel et réalisable, conçu et présenté par l'étudiant devant un jury à la fin du cinquième semestre, de manière à programmer une période de stage de fin d'études durant le sixième semestre, dans une entreprise, une société de production cinématographique, une troupe théâtrale, ou n'importe quel organisme susceptible de créer des dispositifs scénographiques.

En observant l'emploi du temps pour cette spécialité¹, nous remarquons un équilibre entre la théorie et la pratique, mais celui-ci ne concerne que les quatre derniers semestres, et non pas tout le cycle de la formation. Si, en apparence, les cours se répètent au troisième et au quatrième semestres, cela s'explique par une volonté d'approfondir les connaissances des apprenants, avec une étape d'initiation d'un semestre, et un approfondissement au semestre suivant. Ces ateliers ne se limitent pas à la scénographie théâtrale, mais concernent tous les types de scénographie intervenant sur un espace éphémère. Par ailleurs, les cours théoriques permettent aux apprenants d'avoir une vision sur les lois qui gèrent ce domaine, sur leurs droits et leurs limites, sur les caractéristiques du champ de travail, et les usagers des différents espaces.

Généralement, les diplômés de cette institution prennent deux directions après leur stage de fin d'études : soit ils se lancent sur le marché en intégrant une entreprise (une boîte de production cinématographique, une agence immobilière, une chaîne télévisuelle, une troupe théâtrale, etc.), ou en montant leur propre société ; soit ils continuent des études en mastère à l'Institut ou dans d'autres Instituts dans le pays ou à l'étranger.

Il reste à évoquer le cas où les futurs scénographes n'ont pas la chance de bénéficier d'un temps propre de formation théorique et pratique, mais se forment « sur le tas », en apprenant auprès de professionnels.

4. La formation sur le tas

Cette formation sur le tas demeure un choix, tantôt volontaire tantôt obligatoire, pour acquérir des compétences dans le domaine de la scénographie. Nous essaierons dans les pages qui suivent d'approfondir notre analyse et notre approche vis-à-vis de ce type de formation. Outre les artisans, les sportifs et quelques autres métiers encore, l'artiste demeure le plus concerné par ce type de parcours autodidacte.

¹ Annexe 4, p.45 : Programme des Etudes à l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse 2011-2012.

En effet, malgré l'augmentation évidente du nombre d'artistes formés par les institutions en Tunisie, le nombre de ceux qui ont un parcours d'autodidacte demeure important. « De plus, [comme l'observe Jérémie Vandebuner,] le fait que les artistes [aient] tendance à sous-déclarer leur niveau d'études lors [du recueil] des statistiques témoigne bien de la prégnance de ce mythe de l'autodidaxie dans le monde professionnel artistique¹ ». Ainsi, l'artiste présente le plus souvent son parcours professionnel avant sa formation, en justifiant toujours sa volonté d'apprendre par la multiplication des expériences, de manière à élargir son champ de compétences.

a. Quelle définition ? Quelle histoire ?

i. Définition de la formation sur le tas

Si nous envisageons la « formation sur le tas », il est important de la définir avant même de commencer la réflexion, sachant que cette situation dépasse de loin le domaine de l'art, et touche à bien d'autres domaines de la vie, et des processus d'apprentissage. La formation sur le tas, que l'on peut aussi appeler formation non institutionnelle ou formation parallèle, consiste à se former en pratiquant un métier, sans avoir une connaissance préalable des méthodes et des techniques de travail. C'est aussi l'apprentissage par l'action et par l'expérience avec l'objet, qui construit peu à peu le savoir.

Comme Fadhel Jaïbi en fait le constat : « l'école, le conservatoire ne sont-ils pas des institutions relativement récentes ? Autrefois, on n'avait d'autre atout que son talent ou son génie. Le reste était le fruit d'expériences plus ou moins heureuses, acquises "sur le tas"² ». Auparavant, la majorité des travailleurs étaient formés sur le terrain. Les parents envoyaient leurs enfants chez un forgeron, un menuisier ou tout autre artisan, afin de lui faire acquérir un ensemble de compétences pouvant ensuite servir pour se lancer seul dans le métier.

¹ Jérémie Vandebuner, « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique » (p. 121-134), in Jean-François Pinton (dir.), *Revue Française de pédagogie, recherches en éducation*, n° 192, ENS éditions, Lyon, juillet-septembre 2015, p. 122.

² Fadhel Jaïbi, *Recherches sur les problèmes de la formation « sur le tas » liée à l'accès au métier d'acteur professionnel en France*, mémoire de maîtrise d'études théâtrales, sous la direction de Richard Monod, université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, Paris, 1971, p. 1.

Ce type de formation « continue d'exister puissamment dans l'univers de la transmission et de l'acquisition des savoirs pratiques de tout ordre, même si c'est selon des modalités plus discrètes qui le rendent plus difficiles à appréhender, et même si l'évolution contemporaine des formes de travail le voue à reculer¹ ».

En Asie, par exemple, l'enfant peut devenir le disciple d'un maître pendant très longtemps pour apprendre le savoir ou la technique du maître, tout en suivant son mode de vie. Pendant un long parcours initiatique ou didactique, le disciple doit être « en commerce continu avec un maître, c'est-à-dire un homme fait, solidement instruit, ayant une autorité morale, un prestige auquel ne saurait prétendre un condisciple² ». La relation maître-disciple a une longue tradition, surtout dans le domaine spirituel, même si cette dernière a subi le même sort que le domaine éducatif, en dehors de la religion ces dernières années, et surtout dans le monde occidental.

Cette relation « relève du domaine personnel³ », et procède d'un choix mutuel. L'apprenti choisit un maître, et ce dernier l'accepte après une période d'essai.

La perfection de la relation est atteinte quand, au choix du maître par le disciple, répond le choix du disciple par le maître, qui l'élit en retour comme un digne continuateur, voire comme son successeur désigné. Il s'agit alors d'une transmission au sens premier et plein du terme. Mais ce second volet n'est nullement indispensable. Sans doute même introduit-il un risque d'erreur dans l'appréciation de la nature de la relation⁴.

Quand le choix se fait comme un appel du maître comme de l'élève, des liens forts peuvent alors se tisser. Le rapport réciproque devient un révélateur, quand il est justifié par des raisons qui associent, d'un côté, la volonté d'acquisition d'un savoir, et de l'autre, la capacité de transmission. Le maître est choisi, non seulement parce qu'il est excellent, mais aussi pour son recul et « sa distance réfléchie à l'égard de son propre bagage⁵ ». De son côté, l'apprenti est choisi pour

¹ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris, 2014, p. 92.

² Claude Malandin, *Scolarité et développement de la personnalité*, publications de l'Université de Rouen, n° 224, 2^{ème} édition, Rouen, 1997, p. 21. La citation est empruntée au *Dictionnaire Buisson*, p. 2788, 1^{ère} édition, Paris, 1887, sous le ministère de Jules Ferry.

³ *Ibid.*, p. 88.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*, p. 96.

sa capacité à apprendre, à s'ouvrir, à être touché et remis en question. Selon Donald Woods Winnicott, « On s'aperçoit que cette relation intime entre la personne qui influence et celle qui est influencée est une sorte de relation amoureuse, qui peut facilement être prise pour réelle, surtout par les personnes elles-mêmes¹ ». Cette implication « sentimentale » ou subjective naît entre les deux pôles, et crée un lien très personnel dès lors qu'une vraie collaboration commence entre le maître et l'apprenti.

ii. Histoire de la formation sur le tas

À l'origine, la formation se faisait naturellement sur le tas. Le cadre institutionnel n'existait pas, et l'élève (enfant ou jeune) ne pouvait pas apprendre sans manipuler ou aider à l'exécution d'une tâche. Il glissait progressivement du stade de la consommation à celui de la production ou de l'interprétation. Ce double travail de consommateur-producteur pourrait rejoindre l'affirmation de Jerzy Grotowski sur l'apprenti qui « ne possèdera jamais une technique “fermée” permanente, parce qu'à chaque degré de sa recherche de lui-même, à chaque défi, à chaque excès, à chaque barrière surmontée, [il] rencontre de nouveaux problèmes² ».

Pour sa part, Fathi Akkari explique la même démarche en affirmant que tout « le parcours formateur est géré par une rhétorique de la contrainte que le pédagogue est censé contrôler et “manipuler”. Elle se constitue de trois composantes : la définition du blocage, la localisation de ses causes et la découverte des solutions adéquates³ ». C'est en somme une forme d'apprentissage « accompagné », au sens où il est progressif, et s'effectue sous le contrôle bienveillant du « maître ».

¹ Donald Woods Winnicott, *L'Enfant et le monde extérieur*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1975, p. 40.

² Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, recueil de textes de Jerzy Grotowski, accompagnés d'articles et interviews de divers auteurs, extraits de diverses revues et publications, contributions à des colloques, introductions, publications à propos de la mise en scène de J. Grotowski, parus entre 1962 et 1967, traduit par Claude B. Levenson, L'Âge d'homme, Lausanne (Suisse), 1993 p. 25.

³ Fathi Akkari, *Étude comparative entre la formation d'école et la formation sur le tas*, op. cit., p. 471.

En manipulant l'outil et la matière, l'élève-apprenti apprend à partir des difficultés ou obstacles rencontrés. Généralement, dans cette forme d'apprentissage, l'élève-apprenti, ne suit pas les règles prédéfinies par un processus didactique, car celles-ci dépendent du projet à monter, ou de l'objet à fabriquer. Nous ne pouvons donc pas parler d'une méthode, et certainement pas d'une méthodologie de travail, laquelle relève davantage du domaine de la formation institutionnelle.

L'apprenti passe par une période de découvertes et de manipulation de la matière sans avoir la possibilité de la modifier. Cette matière peut être tangible si cet apprenant suit un maître-artisan. Mais elle peut aussi être invisible, dans le cas où l'apprenant suit un maître spirituel, un médecin ou un enseignant, par exemple. Dans le premier cas, le travail de l'élève consiste en l'apprentissage par la répétition et la mémorisation de chaque mot prononcé par le maître. Dans les cas suivants, il s'agit de toucher, d'observer, mais sans intervenir, c'est une phase d'observation.

Par la suite, l'élève commence à faire les premiers gestes de manipulation ou de fabrication personnelle. « Le maître montre à l'apprenti comment il faut faire et celui-ci apprend à continuer tout seul une fois qu'il a compris les procédures à suivre¹ ». Le maître le laisse faire, et l'observe de loin sans intervenir. L'apprenant, sous le contrôle et les conseils de son maître, commence à relever les défauts et les faiblesses, de sa fabrication et de son apprentissage. Ce travail demande de la patience, car cela peut durer plusieurs années. Après un travail de longue haleine, et très répétitif, l'apprenant atteint un niveau de maîtrise et surmontera tous les obstacles en découvrant « les solutions adéquates ».

Ces solutions aident l'apprenant à assurer la continuité de la production de son maître pour satisfaire la demande du marché, autrement dit, et pour citer Fred Forest, dans *Repenser l'art et son enseignement ; les écoles de vie* :

[l]'apprentissage du métier et son exercice les conduisent, non pas à une invention des formes et des modèles (ce qui constitue la vocation première de toute création artistique [ou autre]), mais à devoir répondre à une demande, qui déjà de manière

¹ Yves Michaud, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, éd. Jacqueline Chambon, Nîmes, 1993, p. 37.

implicite leur impose ses propres formes et ses modèles. Des formes et des modèles qui sont fixés d'avance par le marché¹.

Pendant des années, avant de devenir à son tour un maître, l'apprenant continuera à reproduire les mêmes formes pour les mêmes besoins, en attendant l'évolution de la demande, ou peut-être que le hasard pourra modifier ou transformer ces formes et ces modèles, satisfaisant ou créant de nouveaux besoins.

Pour ce qui relève plus particulièrement de la formation des artistes, elle ne se différencie pas des autres domaines. Au Moyen-Âge, l'artiste, considéré comme un artisan, « se forme donc “sur le tas”, au contact d'un maître confirmé et dans la confrontation aux réalités du métier. Les apprentis devaient reconduire les pratiques antérieures et reproduire les schémas existants² ». L'artiste-artisan de l'époque est en outre soumis à « un ordre supérieur », qui peut être religieux, politique ou rituel. Il n'a donc aucun droit de personnalisation de son travail.

À partir de la Renaissance, et « sous l'influence des théories humanistes³ », des arts comme l'architecture, la sculpture et la peinture ont échappé à cette tradition de l'imitation stricte, et ont pris le statut « d'arts libéraux⁴ » en permettant, d'une manière progressive, aux artistes-artisans de conquérir, définitivement, le statut d'artiste, et se libérer « des codes représentatifs anciens⁵ ». Nous pouvons commencer à parler de la formation des artistes en Europe à partir du Quattrocento⁶, et la création des Académies comme celle de Florence en 1462. L'art, comme tous les autres domaines de la vie à cette époque, a été le lieu d'une réflexion intense, et l'artiste a ainsi participé à de nombreux débats⁷, ainsi que le rappelle Claude Roux :

¹ Fred Forest, *Repenser l'art et son enseignement ; les écoles de vie*, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 104.

² Claude Roux, *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, éd. Jacqueline Chambon, Nîmes, 1999, p. 42.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ Le Quattrocento marque le début du XV^e siècle italien, le début d'un mouvement artistique qui porte le même nom, et le début de la Renaissance.

⁷ Voir Claude Roux, *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, chapitre « La formation des artistes jusqu'au XVIII^e siècle : de l'atelier à l'école », *op. cit.*

Toute cette réflexion conduit à adresser aux artistes un certain nombre de préceptes dont le corpus finit par constituer un véritable enseignement. Des conférences sont organisées, des cours de dessin sont régulièrement dispensés. Des écoles sont ouvertes. Elles n'ont pas, comme les ateliers artisanaux du Moyen-Age, de visées professionnelles immédiates et spécialisées. Mais elles veulent mettre à la disposition des artistes et des amateurs un corpus de savoirs pratiques et théoriques actualisés¹.

C'est ainsi qu'a pris fin la formation à l'art dans des ateliers, et que sont nées de nouvelles Académies, florissant dans quasiment tous les pays d'Europe, une formation cadrée, institutionnalisée, et permettant aux artistes d'accéder au statut d'académicien voire d'érudit, en raison de diverses connaissances dans plusieurs domaines ; une formation fondée sur des bases théoriques et des recherches subventionnées par des rois ou des mécènes.

Lorsque Fathi Akkari évoque la formation des artistes aujourd'hui en Tunisie, il poursuit en indiquant que « La formation sur le tas..., soumise au temps présent et aux impératifs de la réalisation et de la représentation, est considérée comme l'espace privilégié² » des artistes, en raison de son accessibilité pour ceux qui n'ont pas obtenu un niveau d'études leur permettant d'accéder aux institutions supérieures spécialisées. La formation des scénographes est, comme d'autres domaines, concernée par cette formation non institutionnelle. Les anciens (et même les actuels) scénographes tunisiens ont tous suivi une formation dans un domaine artistique, mais ont appris la scénographie en manipulant des matériaux comme le bois, la peinture, les tissus, la lumière, etc.

Les liens entre l'apprentissage de l'art et celui de l'artisanat, comme le fait de se former « sur le tas » est une tradition ancienne et largement répandue, comme le rappelle Yves Michaud :

Il n'y a pas toujours eu des écoles d'art. Avant elles, pendant des siècles et dans des peuples très différents, l'apprentissage s'est fait au sein du monde des artisans. Les métiers de l'art, y compris quand celui-ci prenait les formes les plus élevées qu'a connues la Renaissance ou l'art africain, gardaient une relation étroite aux métiers en général et la transmission des savoir-faire et des qualifications se faisait au sein du groupe des artisans ou de la corporation. On peut aussi devenir artiste sans passer par une école d'art ; ce fut vrai par le passé et cela l'est encore plus aujourd'hui³.

¹ Claude Roux, *op. cit.*, p. 43.

² *Ibid.*, p. 69.

³ Yves Michaud, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, *op. cit.*, p. 97.

Nombreux sont les artistes reconnus n'ayant jamais suivi de cours académiques pour se former dans une telle ou telle discipline artistique. Joseph Svoboda fut un scénographe autodidacte, car il n'a pas fréquenté une école préparant directement à cette profession. Les exemples sont multiples, et la majorité des scénographes les plus connus ont appris à faire de la scénographie en fréquentant des metteurs en scène ou des décorateurs. Joseph Svoboda déclare à ce propos :

J'ai eu une grande chance dans ma vie... celle de rencontrer très tôt de bons metteurs en scène [...] J'ai très peu travaillé avec des mauvais régisseurs. Dès le début, il était clair pour moi que je devais collaborer avec de bons metteurs en scène ou qu'il me fallait devenir moi-même metteur en scène. Quand j'ai rencontré Alfred Radok, j'ai compris d'un coup qu'il ne m'était pas nécessaire de choisir la seconde solution. J'avais maintenant un partenaire avec qui travailler.¹

Nous constatons, d'ailleurs, que la majorité des scénographes de théâtre collaborent avec un metteur en scène pendant plusieurs années, ou du moins pour la réalisation de plusieurs œuvres. À titre d'exemples, le scénographe Guy-Claude François et la metteuse en scène Ariane Mnouchkine du Théâtre du Soleil, en France, ou le scénographe Kais Rostom et le metteur en scène Fadhel Jaïbi qui, en Tunisie, collaborent depuis plus de vingt ans.

Selon Yves Michaud, la naissance de ces écoles remonte à la création de l'Académie Royale, quand les artistes, « pour se démarquer des hommes de métiers, se regroupent au sein de l'Académie et mettent en place un système de cooptation assurant la transmission et la reproduction de leur art² ». Ce rassemblement marquera à jamais un bouleversement et une modification des canaux de transmission de ce savoir-faire, mais aussi d'un savoir-être. C'est ainsi que :

sous la première forme, les écoles des Beaux-Arts tendent donc à la transmission et à la reproduction d'une tradition dans le cadre des conceptions de l'art et des œuvres qui font l'objet du consensus de la communauté artistique. C'est paradoxalement au même moment, ou presque, que la communauté artistique se divise : au monde académique s'opposent désormais les avant-gardistes.

La seconde époque des écoles d'art commence avec les avant-gardes des années mille neuf cent dix et mille neuf cent vingt. Cette fois-ci, il ne s'agit plus de

¹ Joseph Svoboda cité par Denis Bablet, *Joseph Svoboda* (1970), L'Âge d'homme, Lausanne, 2004, p. 12. Cette déclaration de Joseph Svoboda fait partie d'une interview avec Denis Bablet, réalisée entre 1963 et 1970.

² Yves Michaud, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, op. cit., p. 97.

transmettre une tradition mais de faire une école, de créer la tradition, d'instituer une lignée nouvelle.¹

Toute cette évolution dans les processus de formation est passée par certaines expériences qui n'ont pas su durer dans le temps, et l'on peut par exemple mentionner le Bauhaus en Allemagne, qui a mis en place une tradition propre aux écoles d'arts, et donné une maturité aux techniques de transmission de pratiques artistiques.

b. La formation sur le tas comme espace privilégié d'apprentissage

Qu'apporte de particulier la formation sur le tas ? On pourrait penser, comme l'affirme Fathi Akkari, que « la troupe, par sa confrontation immédiate avec le métier théâtral, constitue un terrain potentiellement plus fertile pour l'éclosion d'une conscience revendicative chez le comédien en formation », d'où la question : « Faut-il la catalyser et dynamiser avec une conscience et un savoir théorique ?² ». Mais à condition d'observer que cette prise de position – l'action plus efficace que la théorie – correspond à un cadre historique bien particulier. Dans les années 1980, en effet, où l'homme de théâtre tunisien était malmené par l'État, il a dû lutter contre cette oppression, faire éclore « une conscience revendicative », d'où l'organisation d'une assemblée générale ayant donné naissance à l'Union de Théâtre Tunisien (U.T.T.).

Bien que le C.A.D. (Centre des Arts Dramatiques) soit ancien par rapport à l'existence ultérieure des troupes professionnelles, il n'a pas pu rassembler suffisamment d'enseignants pour pouvoir devenir un organe ayant des exigences corporatistes. La majorité des enseignants étaient, pour ainsi dire, des vacataires qui exerçaient par ailleurs des professions stables, parfois sans aucun rapport avec le théâtre. La deuxième difficulté résidait dans la tâche principale de ce C.A.D. qui devait constituer une pépinière pour les troupes, car la « conscience des

¹ *Ibid.*, p. 98.

² *Ibid.*, p. 87.

formateurs et des formés se situait en fonction de l'avenir professionnel¹ » de ces derniers.

La raison pour laquelle le C.A.D. n'a pas pu devenir cette pépinière tient à la situation des élèves. Comme indiqué dans la partie précédente, jusqu'aux années 1970, les apprenants du Centre de formation provenaient du premier cycle de l'enseignement secondaire ou, dans le meilleur des cas, du début du second cycle. Le cadre juridique de ce Centre, qui n'était pas un Institut Supérieur, ne permettait pas aux élèves de faire partie de l'Union Générale des Étudiants Tunisiens (U.G.E.T.). Ce n'est qu'en 1975 que le baccalauréat a été exigé pour pouvoir intégrer la formation.

Contrairement à ceux qui se sont engagés dans des troupes, les apprenants du Centre (converti en Institut supérieur, reconnu comme tel par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, en 1982) n'ont guère eu la possibilité d'avoir une vision critique de leur formation. Ils sont restés naïfs, et se sont contentés d'être des récepteurs passifs. Comme nous évoquerons leur cas plus tard, nous avançons simplement l'idée qu'ils n'ont eu aucun regard critique sur leur formation. C'est ce qui peut expliquer qu'ils aient démissionné de toute implication, et, comme le souligne Fathi Akkari, qu'ils se soient déresponsabilisés « de tout échec ou défaillance afférant à leur formation² ».

Les candidats à la formation sur le tas, en ce qui les concerne, se trouvent immédiatement impliqués dans les projets, par la force des choses, si bien qu'ils se responsabilisent très rapidement pour pouvoir participer à la production artistique, tout en apprenant leur métier. Selon Fathi Akkari, « Ils assument un rôle dans un spectacle. Ce rôle leur donne le droit et leur impulse la nécessité de s'exprimer et de s'impliquer dans les rouages du métier : ses mécanismes, son mode et ses rapports de production, ainsi que ses difficultés, ses manques et ses besoins³ ».

¹ *Ibid.*, p. 88.

² Fathi Akkari, *Étude comparative entre la formation d'école et la formation sur le tas*, op. cit., p. 89.

³ *Ibid.*

Ceux qui apprennent sur le tas se confrontent à maintes difficultés. Les unes viennent de l'intérieur de la formation même, comme la nécessité de collaborer avec d'autres personnes, ou la méconnaissance des matières, matériaux, et techniques qui facilitent la création ; elles viennent également de l'extérieur, quand il s'agit de la censure de l'État, ou du manque de moyens. Ces apprenants risquent en effet, avec leurs créations, de détourner la conscience populaire du droit chemin dessiné par l'État, et doivent se préparer pour pouvoir résister à la censure. De leur côté, les élèves s'autocensurent en fonction des règles ou des demandes de l'Institut, et ils deviennent inoffensifs par nature. Ce n'est qu'en entamant leur vie professionnelle qu'ils auront l'occasion de se mesurer aux contraintes extérieures.

Malgré tous les avantages que l'on peut trouver à la formation sur le tas, il se trouve que les apprenants doivent s'armer pour défendre leurs droits élémentaires à l'expression, à la liberté créatrice, et aux « garanties minimales pour qu'ils puissent se former et produire comme ils le désirent, et selon des impératifs esthétiques et idéologiques intrinsèques à leur travail, et non selon des paramètres politiques imposés de l'extérieur¹ ».

Nous ajoutons à tout ce qui a été précédemment mentionné qu'à l'époque du Centre ou même de l'Institut, il n'y a pas eu la présence de réels formateurs, c'est-à-dire de personnes capables d'offrir aux étudiants des enseignements ou des ateliers leur permettant de s'intégrer facilement dans la vie professionnelle. Rappelons que le Centre d'Art Dramatique, et l'Institut par la suite, n'ont pas formé de scénographes, et qu'il faudra attendre la création des Instituts des beaux-arts ou des arts et métiers pour voir apparaître une formation à la scénographie.

Ces écoles n'étaient malheureusement pas accessibles à tous, non pas en raison d'une interdiction ou d'une sélection de l'État, mais pour des raisons financières. Ces écoles coûtent en effet très cher, à cause des fournitures scolaires qui sont très onéreuses, si bien que l'étudiant doit être issu d'une famille aisée. C'est pour cela que la formation sur le tas a été le terrain d'apprentissage privilégié d'étudiants motivés, n'ayant pas les moyens financiers de poursuivre leur apprentissage dans

¹ *Ibid.*, p. 90.

les écoles publiques. C'est ce qui a conduit à l'augmentation du pourcentage des apprenants choisissant cette voie de formation.

c. Les troupes, lieux de formation sur le tas par excellence

Depuis l'apparition du théâtre « tunisien » en Tunisie, les jeunes ont été nombreux à être attirés par les troupes de théâtre, privées ou publiques, qu'il s'agisse pour eux de devenir peintre, menuisier, costumier, etc. Ces hommes et ces femmes, généralement doués dans leur domaine, ont contribué à la réussite des troupes. Ils ont dessiné, peint, construit ou cousu, et participé d'une façon ou d'une autre à la réalisation de scénographies, sans parfois connaître la signification du mot. Ils ont donc appris à les concevoir et à les réaliser, avant de pouvoir les expliquer ou en parler.

Ils ont par conséquent été obligés d'adapter leurs connaissances ou leurs compétences à la demande de réalisateurs ou de metteurs en scène, et cela de manière « aveugle », sans réflexion. En effet, comme le rappelle Anouar Cherni, maîtriser un domaine artistique suppose de connaître « des règles, des grands principes, des façons de faire, des techniques, des méthodes de travail et un langage que les [futurs scénographes doivent connaître] et sur lesquelles la communauté artistique compte pour assurer la qualité des productions¹ ».

Tout en réalisant leur travail, ces artisans ont pu faire des stages, assister à des formations organisées par des troupes qui invitaient des hommes de théâtre spécialistes de tel ou tel domaine. Néanmoins, ces artisans ne sont pas tous devenus des scénographes, des costumiers ou des metteurs en scène. Si cela peut sembler aller de soi quand on sort d'un Institut, ce n'est pas le cas de la formation sur le tas. En fonction de leurs talents, certains artisans continueront à œuvrer comme des artisans, tandis que seulement quelques-uns parmi eux, ceux qui auront le plus de volonté de recherche, de curiosité et d'ouverture d'esprit, pourront devenir des artistes.

¹ Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 132.

Sur le plan des résultats, la formation sur le tas ne se différencie pas beaucoup de la formation institutionnelle. Mise à part la différence liée à la remise d'un diplôme, il y a certainement des apprenants sur le tas qui échoueront, qui changeront de métier, et qui, dans le meilleur des cas, continueront à travailler à mi-temps ou à temps partiel dans le domaine de l'art, tout en exerçant un autre métier. Il y a également ceux qui réussiront à gravir les échelons, et qui deviendront des professionnels confirmés dans le domaine de l'art.

La dernière question que nous souhaitons ici poser est la suivante : pourquoi ne trouvons-nous pas – au sein de nos troupes, de nos Centres Nationaux des Arts dramatiques, comme ceux de Kairouan, Gafsa, Sfax, ou du Théâtre National de Tunis – d'autres types de formations que celle de l'acteur, comme par exemple celles de scénographe, de metteur en scène ou d'éclairagiste ? Pourquoi les Centres privés, comme le Centre Théâtral Arabo-africain, fondé et dirigé par Azzedine Guenoun, n'intègrent-ils pas d'autres formations destinées aux professionnels en dehors de celle de l'acteur ? Le théâtre tunisien n'a-t-il besoin que d'acteurs, et non de tous les autres métiers qui, dans le domaine du spectacle, créent précisément le cadre adéquat du jeu de l'acteur ?

d. Consensus formation/embauche

Dans ce type de formation artistique sur le tas, la question des débouchés professionnels se pose encore autrement. Ce qui importe n'est plus la question de donner ou non du travail, ou du pourcentage des personnes recrutées après leur formation, puisque ces apprentis travaillent déjà. Néanmoins, les questions qui doivent se poser sont les suivantes : seront-ils employés à long terme ou non ? ; quelles sont les conditions de travail ? ; à quel point ce statut est-il rassurant pour les ayants-droits ? ; auront-ils la possibilité ou l'opportunité de se former tout au long de leur parcours professionnel, afin d'atteindre un stade avancé dans la connaissance du domaine ? Nous essayons, dans les paragraphes qui suivent, de répondre à ces questions.

En effet, la majorité de ces travailleurs souffrent de la discontinuité ou de la précarité de leur activité. Mais n'est-ce pas le cas de tous les intermittents, dans le

monde entier ? En Tunisie, en tout cas, nombreux sont ceux qui travaillent à temps partiel dans l'univers des arts vivants, mais exercent, en parallèle, des métiers qui, la plupart du temps, n'ont aucun lien avec le spectacle. Cela peut influencer leurs motivations, leur productivité et surtout leur créativité. Un apprenti qui court régulièrement le risque de ne plus avoir de travail, cumule les handicaps, et n'a pas le rendement – la disponibilité – que l'on pourrait attendre d'un artiste. Ces travailleurs qui sont en somme des saisonniers programment leur rythme de vie selon les saisons de festivals, mais aussi selon les subventions données par l'État.

Pour ces artistes précaires, les conditions de travail sont aléatoires, puisqu'elles dépendent des troupes ou des centres d'art dramatique. À l'évidence, la formation sur le tas ne donne aucune assurance de travail continu ou d'engagement durable.

On peut encore s'interroger sur la qualité de cette formation sur le tas, qui dépend des emplois obtenus (comme de leur durée), mais encore de la « pédagogie » ou de la bienveillance des artistes, des troupes ou des centres d'art dramatique, ce qui peut, au final, être source de « richesse » comme de « pauvreté » – situation que peuvent connaître les étudiants formés par les institutions. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité réfléchir à ce qui serait une formation – ou pédagogie – idéale.

III. Pour une pédagogie du résultat

C'est un véritable miracle de voir que les méthodes modernes d'instruction n'ont pas encore entièrement étouffé la saine curiosité intellectuelle ; cette petite plante délicate, en plus d'encouragement, a surtout besoin de liberté ; sans quoi elle s'étiole et ne manque pas de périr.¹

Avec le titre « Pour une pédagogie du résultat » (faire naître « la saine curiosité intellectuelle »), et avec la citation mise en exergue (la possible disparition de « la saine curiosité intellectuelle »), nous souhaitons mettre en valeur la nécessaire réflexion à mener sur une série d'antagonismes : inné et acquis, liberté et obligation, succès ou échec (scolaire). Peut-on comme Ivan Illich affirmer, comme dans *Une société sans école*, que « l'enseignement obligatoire [de l'art] [...] [mine] la volonté personnelle d'apprendre?² ». Autrement dit, est-il nécessaire d'enseigner l'art, et de former des artistes ?

Les réflexions sur la transmission et l'instruction remontent à plusieurs décennies, si bien que le problème ne se pose plus ou presque plus. Transmettre et apprendre sont un besoin nécessaire, mais sont aussi devenus une industrie, parce que « la scolarisation de la société est plus forte que jamais³ », au sens où elle concerne quasiment toutes les disciplines. Et l'art ne peut, désormais, échapper à ce passage obligatoire en ce qu'il permet à celui qui veut le pratiquer d'intégrer la société et surtout le marché du travail.

En outre, la question de la formation artistique est intimement liée à ce que recouvrent des arts sans cesse en évolution. L'art, fait et enseigné dans le passé, n'est pas forcément celui que nous connaissons aujourd'hui, même si ce dernier est souvent revisité pour nourrir les pratiques actuelles, ou parfois ignoré voire

¹ Albert Einstein (*Discours et entretiens 1879-1955*), cité par Carl Ransom Rogers dans *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 2013, p. 2.

² Ivan Illich, *Une société sans école*, traduit par Gérard Durand, in *Œuvres complètes*, vol. 1, Seuil, 1971, 1980, p. 349.

³ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris, 2014, p. 33.

renié par volonté de contestation ou de renouveau. L'histoire montre combien il y a eu de révolutions ou transformations à partir de divers héritages. Ainsi, l'art défini par les artistes d'avant « l'Académie Royale de peinture ou de sculpture, fondée en 1648 par Louis XIV¹ » (pour ne donner que le cas de la France), diffère de celui des Académies, comme de celui des Écoles des beaux-arts. Il n'a gardé que quelques aspects de son origine, parce qu'il a changé ou évolué, et il en va de même pour sa transmission et son enseignement.

A fortiori, l'artiste, même le plus doué, a toujours besoin d'aide pour créer et relever des défis, dans le champ de la création, s'il ne veut pas user de vieilles recettes. Si l'on part du principe que tout est renouvelable, tout est immédiat, sans cesse en évolution, cela rend d'autant plus nécessaire, pour lui, le besoin d'apprentissage ou de mise à jour.

L'apprenant-scénographe « subit » le sort de tout artiste qui souhaite suivre le long chemin de l'apprentissage, mais il a pour cela besoin d'un cadre et d'une pédagogie. Il a besoin de comprendre quelle est la ligne directrice ou les lignes qui mènent à son objectif, devenir artiste-scénographe. Il subit certes cet apprentissage, mais l'assume également en ayant à faire certains choix, et surtout en choisissant de plein gré comment et quoi apprendre.

1. Peut-on enseigner la scénographie ?

La question de l'enseignement de la scénographie n'est pas souvent posée par les praticiens (metteurs en scène, scénographes ou décorateurs), ni par les chercheurs, ce qui est fort dommage. On peut évidemment enseigner la scénographie, on doit l'enseigner, et il faut même absolument le faire. J'ai eu l'occasion d'assister, en octobre 2011, au colloque international sur la scénographie de l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (E.N.S.A.D.). Pendant deux jours, des scénographes, metteurs en scènes et chercheurs de divers pays du monde ont réfléchi sur la scénographie, en en définissant les frontières, et

¹ Henry-Claude Cousseau, « Introduction », in Fabrice Douar et Matthias Waschek, *Peut-on enseigner l'art ?*, op. cit., p. 11.

en étudiant son évolution sur le plan pratique et pédagogique. Si le fait d'enseigner cette discipline n'a jamais été posé explicitement, j'ai constaté que, dans quasiment toutes les interventions, l'enseignement de la scénographie a toujours été mentionné comme étant indispensable.

Selon Fred Forest, lorsque l'on parle de pédagogie, il s'agit de valoriser un enseignement qui privilégie « la qualité de vie et une écologie de l'esprit ! Et, au-delà de la qualité de vie, un enseignement visant à redonner, à chacun et à tous, le sens de l'harmonie et des valeurs esthétiques authentiquement vécues¹ ». En l'occurrence, il s'agit d'une manière d'enseigner qui se projette, qui vise une ouverture sur l'autre, et sur plusieurs domaines comme l'architecture, le théâtre, l'exposition, le cinéma, etc. En réalité, les vraies questions que nous devons poser sont *comment* et *pourquoi* enseigner la scénographie ?

Enseigner cet art suppose, de prime abord, de mettre à la disposition des apprenants tous les moyens humains et matériels qui leur permettent d'acquérir la maîtrise de techniques. Daniel Lesage évoque les spécificités de cet enseignement placé sous le signe du mouvement et de l'interaction de la manière suivante :

c'est mettre en mouvement toutes les aptitudes et les potentialités singulières que chaque individu possède pour agir. La valeur et le sens de l'action pourront se mesurer au critère d'effectivité individuelle, bien sûr, mais également et surtout à la capacité du scénographe à se mettre en relation et à interagir avec les différents acteurs de ces créations collectives qui caractérisent le spectacle vivant.²

Enseigner la scénographie consiste, par conséquent, à guider, montrer les multiples chemins de la création à ceux qui souhaitent devenir scénographes, à ceux qui n'épargneront aucun effort pour apprendre, se remettre en question, et évoluer. C'est aussi « savoir anticiper sur les besoins à venir³ », pour l'apprenant comme dans le domaine du spectacle vivant.

Si nous admettons avec Jérémie Vandebuner que la scénographie « ne s'apprend pas, [qu']on naît [scénographe] ou [que] le talent artistique est un

¹ Fred Forest, *Repenser l'art et son enseignement ; les écoles de vie, op. cit.*, p. 183.

² Daniel Lesage, « Scénographie et enseignement : les chemins d'Alice et de Prudence », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, actes du colloque international organisé à Paris par l'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, 2012, p. 307.

³ Fred Forest, *op. cit.*, p. 34.

don¹ », il faut, dans ce cas, admettre que l'artiste « doué » puisse se contenter d'un parcours autodidacte, et acquérir seul les techniques de conception (dessin, perspective), de construction (peinture, maçonnerie, menuiserie, traitement de la lumière), et de supervision (élaborer un budget, gérer une équipe).

Or, pour atteindre tous ces objectifs, même les plus talentueux apprenants-scénographes doivent, comme l'affirme avec pertinence Annabel Vergne, poursuivre « les trajectoires d'autres artistes² », mixer « des idées produites par d'autres. Pour produire quelque chose de singulier », ils doivent « nécessairement passer par un savoir global, [leur permettant] d'appartenir au monde dans lequel [ils vivent] et de l'enrichir », et donc suivre un parcours de formation.

Il s'agit d'étudier la scénographie pour pouvoir s'emparer de tous les codes associés à une ou des cultures, de toutes les mises en forme de la vie quotidienne, de toutes les œuvres du patrimoine mondial, et de les faire fonctionner ensemble. Il faut donc apprendre à se servir des anciennes et des actuelles formes artistiques, avoir le don de toucher à tous les domaines de la vie, étant donné que :

les pratiques artistiques sont aujourd'hui plus systématiquement transdisciplinaires, elles font à leur tour disparaître les contours des disciplines techniques traditionnelles, en une vision polymorphe de la création. Cette évolution inéluctable fait qu'à chaque génération on est amené à se poser la question de savoir si en définitive l'art, la pratique artistique, peuvent véritablement faire l'objet d'un enseignement³.

Comme le remarque Henry-Claude Cousseau, la question de l'enseignement de la scénographie doit se poser en tenant compte de l'existence de « pratiques artistiques [...] transdisciplinaires », mais également de l'ouverture de la scénographie sur d'autres domaines, autrement dit, à partir de l'élargissement de ses frontières, et d'une « vision polymorphe de la création ». Les étudiants qui souhaitent entamer des études de scénographie ne peuvent pas *a priori* distinguer ses limites. Ils se posent toujours les mêmes questions à savoir : quelles sont les

¹ Jérémie Vandebuner, « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique », *op. cit.*, p. 122.

² Annabel Vergne, « Apprendre à se servir des formes ou le scénographe, post producteur », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, *op. cit.*, p. 268.

³ Henry-Claude Cousseau, « Introduction » (p. 11-18), in Fabrice Douar et Matthias Waschek, *Peut-on enseigner l'art ?*, *op. cit.*, p. 11.

différences entre le design espace et la scénographie, l'architecture et la scénographie, l'installation, la performance et la scénographie ? Quelle école enseigne cette discipline en tant que spécialité afin d'obtenir le diplôme adéquat ?

En effet, l'enseignement de la scénographie dans une école d'architecture ne ressemble guère à celui qui doit avoir lieu dans une école de théâtre, de cinéma ou d'une autre spécialité, de sorte qu'il nous faut réfléchir à ce qui peut être plus particulièrement spécifique dans le cas du théâtre.

2. Le corps des institutions formatrices

En Tunisie, comme ailleurs, il faut se procurer les moyens permettant de faciliter le travail des enseignants-scénographes, pour qu'ils puissent être mieux formés, et donc plus compétents pour donner leurs cours ou animer leurs ateliers. Il s'agit ainsi de mettre à la disposition des étudiants-scénographes tous les moyens qui facilitent l'accès à l'information et l'apprentissage de différentes méthodes et techniques de conception et de réalisation des projets. Les solutions sont nombreuses, mais nous n'en citerons que quelques-unes, celles qui, à notre sens, s'avèrent les plus nécessaires, voire primordiales, et dans le même temps accessibles.

a. Pour une pédagogie mieux élaborée

Nos recherches portent sur la discipline artistique qu'est la scénographie, et nous ne pouvons envisager ce type de formation en dehors d'une école d'art (de Beaux-Arts ou de théâtre), d'architecture ou de design. Or, le problème est peut-être précisément lié au fait que cette formation doit avoir lieu dans une « école ». En effet, selon Dominique Serron, dans l'article « La création, un outil pédagogique, la pédagogie, un outil de création ? », les mots mêmes d'« art » et d'« école » peuvent paraître antinomiques :

d'une certaine manière, on peut [...] dire que l'école, qui se définit comme lieu de rationalité et de construction de la vérité, récuse [cet art] qu'elle accable de tous les maux. Par le passé, l'éducation voyait souvent [l'art] comme phénomène de pure séduction, illusion, divertissement frivole, tromperie, diabolisation de l'humain¹.

Quelle que soit l'école donnée, et sa manière d'envisager la scénographie, elle ne peut pas se réduire à n'être qu'un « lieu de rationalité et de construction de la vérité », ne reconnaissant pas la valeur de l'art. Cette école doit offrir un espace d'échanges, de transmission, de compréhension et d'apprentissage, tout en étant un espace d'adaptation sociale, culturelle et économique. Une école d'art doit, en effet, permettre une ouverture d'esprit sur l'autre et sur la société en général. Elle doit non seulement donner accès à une formation à la fois professionnelle, intellectuelle, civique et psychosociologique, mais également s'adapter aux étudiants qu'elle accueille. Yves Michaud l'affirme, il est difficile de définir le rôle ou la fonction d'une école d'art :

[Elles] répondent [...] à des fonctions diverses et on vient y chercher, selon les cas, c'est-à-dire selon les élèves, des choses différentes [...]. On vient y passer une période cruciale de l'adaptation sociale – ou de l'inadaptation personnelle. On vient aussi y apprendre à devenir un artiste, un créateur, un plasticien – tous ces noms témoignant à la fois de l'incertitude de la catégorisation et de sa nécessité sociale².

Or, l'apprentissage et la formation ne fonctionnent plus selon un modèle traditionnel, « à l'ancienne », comme c'était le cas lors de l'apparition des académies d'arts ou des écoles de Beaux-arts, quand, selon Yves Michaud, les « artistes, pour se démarquer des hommes des métiers, se regroupent [...] et mettent en place *un système de cooptation* assurant la transmission et la reproduction de leur art³ ». Ce système ou modèle unique doit aujourd'hui être aboli, même si certains éléments de la formation à l'ancienne demeurent indispensables – comme, par exemple, les techniques du dessin ou du modelage.

Comme l'affirme cette fois Serge Creuz, « ceux qui veulent stratifier les formes d'art ou les conformer à un moule préconçu n'aboutissent qu'à la mort de

¹ Dominique Serron, « La création, un outil pédagogique, la pédagogie, un outil de création ? » (p. 87-91), in Jean-Louis Besson (dir.) et collaboration d'Anne Wibo, *Apprendre (par) le théâtre*, Centre d'études théâtrales, Louvain-La-Neuve (Belgique), 2005, p. 113.

² Yves Michaud, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, op. cit., p. 100.

³ *Ibid.*, p. 97.

l'art, au désespoir des artistes¹ ». Il ne faut par conséquent ni enfermer l'école dans un « moule préconçu », ni la couper du monde environnant. En effet, le rôle de l'école d'art ne se limite pas strictement à la théorie ou à la critique, sinon elle reste à l'extérieur de la vie, et enferme l'art sur lui-même.

C'est, malheureusement, le cas de certaines écoles d'art en Tunisie qui, sans forcément l'imposer, aboutissent au fait que l'étudiant s'autocensure et se coupe de la réalité, peut-être par peur d'affronter l'extérieur, ou parce qu'il trouve dans ce choix un champ plus large de liberté d'expression.

Toutefois, cette liberté devient très vite une illusion pour une pensée qui ne veut pas prendre ses rêves et ses désirs pour une réalité. Le rôle de l'école doit dépasser le fait de créer un cadre figé pour l'imagination, parce qu'elle doit ouvrir tous les champs de création à l'apprenant. c'est ce que confirme Fred Forest,

Au lieu de cristalliser [l'attention des étudiants] sur des modèles historiques figés, ou des modes passagères, l'enseignement doit insister sur l'évolution même du concept d'art, le changement du statut de l'art dans sa relation à la société, en faire prendre conscience aux étudiants, en démonter les mécanismes, en nous expliquant comment nous passons de l'objet fini, tel qu'il était pensé hier, aux notions de processus, de transformation, de dématérialisation, de flux, de fluidité, de réseaux... C'est au sein de l'école d'art que doivent s'ouvrir la réflexion et les débats sur les questions qui sont centrales à notre temps : crise de la réalité, relativité de nos perceptions, limites culturelles de nos interprétations, renouvellement de la représentation, de notre conscience au monde, de l'avènement de la présence à distance, de l'action à distance.²

Cela étant, il faut que l'enseignement s'approche de la réalité, du quotidien et de l'expérience vécue par les uns et par les autres. Il faut encore avoir un engagement radical pour tendre vers le futur, dans une approche, non pas débarrassée de tous les modèles et idéologies archaïques, mais permettant d'en démonter les mécanismes, et ayant recours aux nouvelles pratiques et esthétiques qui émanent de la volonté, des capacités et des moyens de chaque apprenant. Il faut, nécessairement, anticiper les besoins à venir, sans rejeter entièrement ce qui « était pensé hier ».

¹ Serge Creuz, « L'atelier de scénographie de l'abbaye de "La Cambre" », revue *Actualité de la scénographie. La technique au service du théâtre, formation du scénographe et technicien*, n° 8, décembre 1979, Paris, p. 13.

² Fred Forest, *Repenser l'art et son enseignement, les écoles de la vie*, op. cit., p. 206.

En prenant en compte la notion de « relativité de nos perceptions » ou encore celle de nos « limites culturelles », nous pouvons nous ouvrir davantage à l'autre, afin d'enrichir nos connaissances actuelles, et les développer selon nos besoins. La création du futur doit émaner de nos besoins, de nos capacités, mais aussi de ce que l'Homme a atteint jusqu'à nos jours sur tous les plans artistiques. Comme le concept de l'art n'est ni figé, ni unique, son enseignement doit se baser sur ce qui est fait pour le développer, et non se contenter de l'imiter en modifiant parfois les techniques de création ou l'usage des œuvres d'art. Autrement dit, et pour citer Chantal Guinebault-Szlamowicz,

on a tous une expérience métisse de l'existence, complexe, mélangée, avec cette étrange et fausse ubiquité dont les médias nous donnent l'illusion. Le temps et l'espace n'ont pas la même réalité, le champ d'appréhension du monde s'est infiniment étendu. La vie s'invente et s'organise au sein du plus grand désordre¹.

L'art d'enseigner suppose que tout enseignant se serve de l'expérience individuelle de chaque apprenant pour l'aider à acquérir de nouvelles informations, connaissances ou techniques, à les personnaliser et les adapter afin de les utiliser plus tard. Cela demande aussi d'engager les apprenants à considérer l'école comme un lieu qui est en étroite relation avec l'économie, la politique et le social. L'apprenant doit en effet comprendre que l'école ne vit pas en dehors du monde du travail et de la vie quotidienne, mais qu'elle est au cœur de l'actualité.

C'est aussi cela l'apprentissage de la création dans l'ici et maintenant, avec les contraintes de la société, la pression des professionnels et les besoins du marché. Ouvrir l'école sur le monde sert à ouvrir le champ de la création chez l'apprenant, mais aussi à augmenter ses chances d'intégrer facilement le monde de l'art.

Malheureusement, s'ouvrir a souvent un drôle de sens quand on parle des établissements d'enseignement. On conçoit en général l'ouverture comme la venue de l'extérieur à l'intérieur, l'entrée de la réalité comme on dit. Cela se traduit en général par la venue de quelques personnalités nouvelles, par l'introduction de nouvelles techniques et nouvelles technologies, par la création de séminaires à la mode².

¹ Chantal Guinebault-Szlamowicz, « Scénographie. L'ouvrage et l'œuvre », *Théâtre/Public*, n° 177, Gennevilliers, avril 2005, p. 47.

² Yves Michaud, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, op. cit., p. 55.

Il est entendu que le rôle des enseignants doit être de créer des situations de confrontation avec les professionnels en les invitant dans des séminaires, des expositions de fin d'année, etc., mais il faut aussi faire sortir les étudiants du confort et de la sécurité de l'école, pour qu'ils se trouvent face à la réalité du marché, en allant voir des répétitions ou des spectacles, en visitant des musées ou des expositions, mais aussi en se rendant dans des usines ou des ateliers industriels.

Lorsque j'ai fait mes études à l'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design de Tunis, les professeurs répétaient souvent : « rêvez, sortez un peu de la réalité ». Alors, je ne souhaite évidemment pas contester le fait que le rêve puisse ouvrir un large champ d'imagination et de créativité, parce qu'il est évident que l'une des premières missions de « tout éducateur consiste à faire vivre le geste créateur sans lequel il ne peut y avoir de véritable échange¹ ». Néanmoins, il faut aussi garder les pieds sur terre, avoir un rêve fécond et constructif, qui puisse donner naissance à un projet ou œuvre réaliste et réalisable. Il n'est pas question, par ces propos, de tenir un discours défaitiste ou pessimiste, mais de réagir en tant que chercheur qui tente de mettre le doigt sur les lacunes et les faiblesses d'une formation qui, depuis longtemps, n'a pas bénéficié de réelle mise à niveau. Cette identification de failles fait partie d'une stratégie qui vise à la réforme et à la remise à plat des enseignements artistiques, pour que la Tunisie ait un aussi bon niveau de formation en scénographie – et en art en général – que les pays développés.

C'est pour cette raison que nous nous opposons, comme le fait Bruno Bettelheim, « à un système éducatif qui ne s'intéresse ni à l'originalité ni à la créativité, qui n'est prévu que pour fournir un bagage de connaissances étroitement définies, qui ne s'intéresse qu'à la mémorisation des faits, à la découverte des réponses toutes faites, réponses connues de quelqu'un qui pourra

¹ Jean Didier Vincent, *Né pour innover*, http://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_innover_avec_j_didier_vincent.12827. Consulté le 16/10/2017.

alors noter les copies¹ ». Il faut rompre avec les anciennes méthodes, et cela concerne tout le processus d'apprentissage et de transmission.

Car celui-ci demande, de nos jours, une confrontation entre deux pôles qui doivent être en même temps celui du producteur / émetteur, et celui du consommateur / récepteur. Leur rapport doit avoir un double sens, parce que la transmission à sens unique doit être écartée. L'échange est en effet primordial dans cet acte pédagogique, l'étudiant étant dans une quête artistique, il doit développer une approche critique et autocritique, et se forger une identité artistique. C'est pourquoi l'utilisation des sens ou de l'intuition ne suffisent pas pour que se réalise l'acte d'apprentissage, comme le souligne Etienne Souriau :

on a depuis longtemps remarqué que des impressions sensorielles ne suffisent pas pour qu'il y ait des impressions esthétiques, et que la sensibilité esthétique ne se réduit pas à l'agrément sensoriel. Cependant, un certain plaisir sensoriel y entre. Et il est une manière esthétique de contempler le monde².

Nous devons précisément créer une forme de va-et-vient entre les « impressions sensorielles » et les saisissements esthétiques, pour éviter de tomber dans la banalité de la lecture et de la réception. Le sens de l'observation et de la critique est primordial pour réussir l'apprentissage, même s'il est question d'art et d'esthétique. C'est ainsi que la responsabilité de l'échec ou de la réussite de l'apprenant est partagée entre lui-même et le formateur.

En effet, l'encadrement d'un jeune ne consiste guère à lui montrer un chemin bien précis et délimité dans l'espace et le temps, mais plutôt, comme peut le recommander Mahsouna Sellami, à « lui en éclairer plusieurs », car l'« étudiant ser[a] ainsi en mesure de s'approprier son propre cheminement au fur et à mesure qu'il avance dans son travail³ ». L'apprenant évitera ainsi les recettes usées, et un

¹ Bruno Bettelheim, cité par Richard Monod, « Ateliers et spectacles, entretien avec Ioana Kamakouka », *Théâtre/Public*, n° 82-83 (*Théâtre-éducation*), Théâtre de Gennevilliers, juillet-octobre 1988, p. 32. La citation de Bruno Bettelheim figure dans *Points de vue personnels sur l'art et l'éducation artistique* (1962), paru en français à la fin de *Survivre*, R. Laffont, coll. « Pluriel », 1981.

² Étienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, P.U.F., coll. « Quadrige », Paris, 1999, p. 501.

³ Mahsouna Sellami, *Arts plastiques et Enseignement, Essai poïétique*, Université de Tunis, Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis, éd. Unité de recherche, Pratiques artistiques modernes en Tunisie, Tunis, 2012, p. 47.

apprentissage passif dénué de réelle implication. Il faut, selon Dieudonné Leclercq, qu'il

se construise une solide base de connaissances, développe un esprit critique par rapport aux disciplines enseignées et à leurs méthodes, [qu'il] ait donc une bonne estime de soi, le "goût de savoir", l'envie d'apprendre encore après ses études et maîtrise un certain nombre de compétences méthodologiques¹.

Il développera ainsi en lui une aptitude à la compréhension, à la pensée réfléchie et au raisonnement à partir de son ou ses choix. Il se réinvestira autrement, car « Réinvestir n'est pas reproduire, reprendre tel ou tel exercice, mais construire pour [lui] une démarche comparable² », qu'il pourra adapter aux conditions de travail, et qui lui permettra surtout de mieux atteindre ses objectifs.

b. Se motiver, comprendre, saisir, produire

Nous avons choisi de commencer par parler de l'apprenant, car c'est lui le principal bénéficiaire de l'échange pouvant se créer tout au long du processus de formation. L'apprenant passe par l'école pour acquérir des connaissances et des compétences qu'il ignore encore. Or, apprendre ne se réduit pas à l'acquisition d'informations et de façons de voir les choses de telle ou telle manière. Ce n'est pas, non plus, le fait de fournir un effort physique et mental, ou de rester assis sur un siège durant de longues heures.

Il s'agit davantage d'un état de curiosité continue qui pousse l'apprenant – enfant, adolescent ou adulte – « à assimiler tout ce qu'il peut voir, entendre ou lire³ ». C'est cette assimilation continue qui lui permet de progresser. Mais avant tout, et pour réussir l'acte d'apprentissage, l'apprenant doit s'engager lui-même à apprendre. Cet engagement personnel, nous l'appelons *la motivation*. L'apprenant doit s'impliquer entièrement dans sa formation, car la curiosité est le puissant moteur de l'apprentissage.

¹ Dieudonné Leclercq (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, éd. Pierre Mardaga, Belgique, 1998, p. 20.

² Denise Schröpfer, « L'art au risque de la formation, un atelier d'écriture avec François Bon », in Jean-Louis Besson (dir.) et collaboration d'Anne Wibo, *Apprendre (par) le théâtre*, op. cit., p. 98.

³ Carl Ransom Rogers, *Liberté pour apprendre*, présentation et traduction de Daniel Le Bon, Dunod, Paris, 2013, p. 27.

Apprendre est, par conséquent, une activité caractéristique de l'être humain, au-delà du stade de l'animal que l'on ne veut pas être. Nous sommes des apprenants, nous acquérons des comportements et des expériences tantôt par la répétition, tantôt par la compréhension ou l'expérimentation. L'apprentissage est un engagement de participation authentique, au sein d'un parcours donné, et dans un domaine et spécialité bien précis.

L'apprentissage est un processus cérébral mis en jeu par un stimulus alliant perception, traitement et intégration de l'information [...] Apprendre, c'est devoir entrer dans un système de signification cohérent qu'il faudrait idéalement pouvoir s'approprier d'un coup – parce qu'il est cohérent, précisément, et que c'est la dimension d'ensemble qui lui procure sa portée¹.

L'apprentissage scolaire est quant à lui très spécifique et très complexe, car il demande une « familiarisation avec l'abstraction » non-figurative et tangible à la fois. Parmi les multiples solutions permettant de faire en sorte qu'un étudiant puisse progressivement trouver son identité artistique, nous proposons celle d'Emmanuel Clolus, qui consiste à

Faire appel à des personnes extérieures pour ce genre de projet [car c']est une manière de stimuler l'attention de l'étudiant. Le confronter à un nouveau discours lui permet inconsciemment de se repositionner et de se reconcentrer ; la différence créée par le nouvel intervenant, mêlée à une certaine angoisse de l'inconnu, favorise une remise en chantier des connaissances et du même coup les enrichit. Ne pas stagner durant sa formation, ne pas se satisfaire de ses acquis constitue une bonne hygiène de vie pour le futur scénographe, qui sera fréquemment exposé à se joindre à de nouvelles équipes².

Emmanuel Clolus propose ainsi l'une des solutions à envisager pour améliorer le niveau de l'enseignement en scénographie : il faut multiplier les interventions, les discours et les expériences, régulièrement confronter à l'inconnu, pour obliger l'étudiant à « se repositionner et [à] se reconcentrer » tout au long de sa formation. On sera notamment sensible à la préconisation d'une « bonne hygiène de vie pour le futur scénographe » : « stimuler [son] attention », favoriser la « remise en chantier des connaissances », « ne pas stagner », et « ne pas se satisfaire de ses

¹ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Transmettre, apprendre, op. cit.*, p. 203-205.

² Emmanuel Clolus, « Réflexions d'un intervenant extérieur en classe de scénographie », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, op. cit., p. 256.

acquis ». Mais cela suppose également que les intervenants soient eux-mêmes dotés de qualités particulières, telles que celles qu'énonce plus loin Emmanuel Clolus :

L'intervenant sera à l'écoute des futurs scénographes, il suivra leurs démarches, guidera leurs recherches sans les influencer, sans vouloir les tirer esthétiquement vers ses convictions. Il ouvrira devant eux, selon la sensibilité de chacun, des portes pour découvrir la beauté de la pensée et la volonté de construire un espace éventuel ou palpable, car « Bâtir un espace c'est aussi l'entendre et le voir respirer, c'est une alchimie de la résonance entre des matières concrètes et des flux invisibles, des éléments mobiles et d'autres fixes, entre du vivant et des morts »¹.

Là encore, on observe le choix d'un lexique (« à l'écoute », « suivra », « guidera », « ouvrira [...] des portes ») qui témoigne d'une forme de bienveillance et d'ouverture. Le projet scénographique en cours de réalisation, dans le cadre d'une formation de qualité, doit émaner des seules idées de l'étudiant-scénographe, et non de l'intervenant, et les progrès se feront dans la recherche propre de chacun, selon les moyens, les capacités, les convictions et les objectifs. On peut encore confirmer, avec Mahsouna Sellami, que :

L'étudiant cultive son goût et acquiert des connaissances, en faisant appel, à la fois, à ses émotions et au raisonnement. On lui demande, d'une part d'éviter les recettes usées, et d'autre part, de développer en lui une capacité à comprendre et justifier les raisons de sa propre attitude et de son propre choix².

Tout au long de son parcours, l'étudiant-scénographe aura des difficultés et des obstacles à franchir, ainsi que des contraintes à respecter. Ces dernières peuvent être liées au temps, au contexte, à l'espace, au budget, etc., ce qui l'amène de ce fait à se poser de nombreuses questions, et à essayer, par tous les moyens, de diversifier les techniques et les méthodes, les matières et les matériaux pour atteindre son ou ses objectif(s).

De cette manière, l'étudiant apprend à manipuler toutes les formes esthétiques sans jugement de valeur, afin de se procurer toutes les chances de concevoir un projet réalisable. Il doit en effet considérer le monde comme « une boîte à outils à

¹ *Ibid.*, p. 258.

² Mahsouna Sellami, *Arts plastiques et Enseignement, Essai poétique*, op. cit., p. 13.

sa disposition¹ », pour reprendre les termes de Nicolas Bourriaud que nous citerons encore à propos de l'étendue des connaissances que doit avoir le futur scénographe. Il s'agit

de s'emparer de tous les codes de la culture, de toutes les mises en forme de la vie quotidienne, de toutes les œuvres du patrimoine mondial et de les faire fonctionner. Apprendre à se servir des formes, [...] c'est avant tout savoir les faire siennes et les habiter².

L'apprenant doit prendre possession de tout ce qui l'entoure, utiliser son cadre de vie, s'inspirer des artistes du passé et de son temps, et manipuler toutes les technologies et techniques pour reproduire un savoir-faire et un savoir-être. Comme le rappelle Annabel Vergne :

Nous inventons à partir de ce que nous connaissons, nous poursuivons les trajectoires d'autres artistes, nous mixons des idées produites par d'autres. Pour produire quelque chose de singulier, nous devons nécessairement passer par un savoir global, qui nous permet d'appartenir au monde dans lequel nous vivons et de l'enrichir³.

De nos jours, l'étudiant-scénographe peut créer des œuvres, et concevoir des projets avec des techniques qui n'existaient pas auparavant, et celles-ci sont de plus en plus multiples et variées, parmi les nouveaux modes de représentations et les nouvelles technologies, mais aussi par le mixage de différents outils, à savoir la lumière, la vidéo et les multiples variétés de son ou de bruitages. Cette appropriation ou réappropriation des outils et des techniques ne peut se faire qu'à partir d'un regard critique et d'une confrontation de champs artistiques très vastes. Il suffit à ce titre de très simplement rappeler ce qu'affirmait Salvador Dali : « Regarder, c'est inventer⁴ ». L'apprenant doit donc partir dans une quête, guidé

¹ Nicolas Bourriaud cité par Annabel Vergne, « Apprendre à se servir des formes, ou le scénographe post-producteur », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie*, vol. II, *op. cit.*, p. 269 (citation de Nicolas Bourriaud, *Postproduction. La culture comme scénario : comment l'art reprogramme le monde contemporain ?*, Les Presses du Réel, Dijon, 2005, p. 5).

² Nicolas Bourriaud cité par Annabel Vergne, *op. cit.*, p. 270 (citation de Nicolas Bourriaud, dans *Postproduction. La culture comme scénario : comment l'art reprogramme le monde contemporain ? op. cit.*, p. 5).

³ Annabel Vergne, « Apprendre à se servir des formes, ou le scénographe post-producteur », *op. cit.*, p. 268.

⁴ Salvador Dali cité par Jean-Louis Gaillemain, *Salvador Dali, désirs inassouvis : du purisme au surréalisme 1925-1935*, éd. Le Passage, New York (USA), 2002, p. 246.

par l'enseignant comme accompagnateur, afin de rassembler le plus possible de connaissances et de compétences qui lui permettront d'inventer.

L'autre aspect sur lequel nous devons travailler concerne les jugements hâtifs et naïfs des étudiants-scénographes, à savoir les simples alternatives « j'aime / je n'aime pas », ou bien « c'est beau / ce n'est pas beau ». C'est pour cela qu'est primordiale une confrontation avec des œuvres difficiles et avec des artistes radicaux, pour chatouiller le sens critique de l'apprenant. Cela peut l'aider à se forger un avis plus rationnel qu'émotionnel. Cette confrontation permet aussi de regarder et d'entendre, de penser et de réagir, et de se situer, enfin, entre les lignes et les formes en les articulant autour de l'actualité et du monde réel. L'étudiant doit expliquer la raison de sa perception, « pour pouvoir en tirer des leçons et produire en conséquence¹ ».

En effet, cette période d'apprentissage ne doit pas être purement émotionnelle, au sens où l'étudiant pourrait se contenter d'émettre des jugements subjectifs et non fondés. Il doit être ouvert au débat, et analyser librement tout en « prenant soin de juger l'œuvre comme [un] aboutissement² », un développement d'idées, une réponse à des questions posées. « L'enjeu pédagogique consiste à aider l'apprenant à construire une image de lui-même qui soit valorisante à ses propres yeux, sinon il risque de devenir passif³ ». Ainsi, pour éviter tout type de jugement irrationnel, on peut demander à chaque étudiant de réfléchir et d'analyser une seule question ou un seul aspect dans une œuvre, et par la suite demander à chacun d'entre eux de présenter son propre point de vue de la manière dont il le souhaite devant ces collègues. C'est d'autant plus intéressant que cette analyse « de l'intérieur » permet de saisir quels sont les centres d'intérêts de chacun, elle permet aussi de montrer que l'on peut voir une œuvre sous de multiples angles, tout en observant la juste place de tous ceux qui ont participé à la réalisation de

¹ Mahsouna Sellami, *Arts plastiques et enseignement. Essai poïétique*, op. cit., p. 14.

² Annabel Vergne, « Apprendre à se servir des formes, ou le scénographe post-producteur », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, op. cit., p. 270.

³ Britt-Mari Barth, « La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation », in Gérard Toupiol (dir.), *Apprendre et comprendre*, éd. Retz, Paris, 2006, p. 76.

l'œuvre, qu'il s'agisse d'une œuvre collective comme un spectacle, une exposition ou un film.

« La prise de conscience de son apprentissage¹ », pour reprendre les termes de Mahsouna Sellami, fait de l'étudiant-scénographe un élément central dans l'approche didactique. En effet, il participe lui-même à la construction de son apprentissage, en quittant sa position de récepteur passif, afin de gagner une sorte d'autonomie, mais sans pour autant quitter le processus éducatif.

Il ne suit pas passivement et automatiquement une procédure donnée par son formateur et éducateur, il expérimente, d'abord, des variantes mettant en relation ses propres acquis, [...] [et] choisit par la suite ce qui lui convient. Ce type de réaction, responsabilise l'étudiant, et crée un événement qui marque sa mémoire et affecte, par conséquent, son savoir².

L'apprenant perfectionne ainsi les outils intellectuels mis à sa disposition, et peut commencer, par la suite, à construire, au lieu de simplement reproduire un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être.

En commençant par le travail en atelier, l'étudiant-scénographe participe à la dialectique de la transmission, de l'échange, et implique ainsi son être dans l'exercice. Pour aller en ce sens, deux volets didactiques peuvent être envisagés : le premier est la perturbation ; le second est la fabrication. Pour ce qui est de la perturbation, il s'agit de pousser l'étudiant à se poser des questions, à agir et à réagir ; à quitter le confort de la passivité et de l'apprentissage par la répétition des mots, des images et des formes. Le doute que provoque la perturbation est une forme de réaction et de mise en mouvement de soi. L'étudiant commence à en prendre conscience du moment où il commence à douter, à se poser des questions et à s'étonner. C'est un doute qui au final est stabilisateur, fertile et réflexif.

Quant à la fabrication, elle consiste à faire, à réaliser, à donner forme aux résultats des échanges. Par exemple, travailler sur un dessin ou sur une maquette donne à l'étudiant une certaine liberté pour parvenir à comprendre toutes les contraintes de réalisation d'une œuvre, mais par la suite, il lui faut une

¹ Mahsouna Sellami, *Arts plastiques et Enseignement. Essai poétique*, op. cit., p. 25.

² *Ibid.*

confrontation avec le plateau, car seule cette expérience peut l'aider à « mieux comprendre les perceptions de l'espace et les proportions de l'échelle 1/1¹ ».

Pour assurer le bon déroulement d'un atelier, il faut créer un certain cadre qui puisse servir de locomotive à la création et au développement de l'imagination de l'étudiant. Pour ce faire, la salle doit être aménagée de façon à donner de la liberté pour des actions physiques, sensorielles et réflexives. Le nombre d'étudiants doit donc être restreint, pour faciliter le suivi individuel de chaque projet, car la correction individuelle peut aider l'étudiant à quitter l'état de doute plus rapidement, et à mobiliser son énergie créatrice.

On peut ainsi mettre en place une situation de compétition, en montrant les travaux et l'avancement des projets des étudiants les uns par rapport aux autres. Cette transparence et cette fluidité créent un effet de miroir, parce qu'elles peuvent analyser, critiquer et envisager leur propre travail par rapport à celui des autres.

De son côté, le cours théorique a le même objectif que l'atelier, mais avec une autre méthodologie, un autre contexte, et un autre cadre. Si, dans un atelier, l'étudiant occupe la place centrale, et que le rapport avec l'enseignant est singulier, dans le cas du cours, le groupe est un *singulier*, ou le pluriel de *singuliers*. C'est à l'enseignant de créer un jeu d'interaction, car c'est le dialogue entre ces *singuliers* qui permettra la meilleure transmission. Par ses réactions et ses échanges, chaque individu essaiera de faire sien le savoir, et de l'ajuster à ses compétences. Autrement dit, dans un cours théorique, la notion d'individu cède davantage de place au collectif. Concernant la transmission de savoirs, tous les apprenants reçoivent les mêmes informations, contrairement à la situation de l'atelier dans laquelle il y a certes des informations générales, mais beaucoup d'autres qui sont spécifiquement liées au projet de chacun, dans le respect de chaque projet.

L'étudiant-scénographe, une fois doté d'un apprentissage conceptuel, à travers les dessins, les maquettes et la connaissance des matériaux, ainsi que d'une culture approfondie de la création contemporaine dans le cinéma, le théâtre, la

¹ Mahsouana Sellami, *Arts plastiques et Enseignement. Essai poétique*, op. cit., p. 272.

télévision ou les expositions, peut ensuite s'engager comme artiste, et proposer ses propres créations selon sa vision personnelle, tout en respectant évidemment les besoins et les contraintes du projet à réaliser.

i. Échouer c'est... réussir

Le plus souvent, l'échec fait peur à tous les étudiants-scénographes, ainsi qu'à tous les formateurs, dans n'importe quel domaine ou niveau intellectuel. Et pourtant, cette situation tellement détestée et évitée par la majorité des étudiants, peut être un pas vers la réussite. Précisons-le, nous n'encourageons pas les apprenants à rechercher l'échec, mais estimons que commettre des erreurs, ou rater un examen, un concours, un entretien n'est pas la preuve d'un manque d'intelligence ou de compétence.

Échouer peut même devenir un motivateur, un déclic et le déclencheur d'une grande volonté de réussite et d'excellence. Ainsi, « L'échec comme la réussite servent à enrichir l'expérience et à retenir des leçons. Parfois, un échec est plus enrichissant qu'une réussite si l'on sait en tirer profit ; il permet une progression de l'être¹ ». Pour ce faire, il faut toujours se préparer à l'échec, soit pour l'éviter ou le minimaliser, soit pour pouvoir se relever et ensuite poursuivre de manière constructive le travail.

Malheureusement, les systèmes d'éducation, en France ou en Tunisie, créent chez les jeunes la peur – voire la terreur – de l'échec, parce qu'ils les poussent vers la perfection ou l'excellence, en faisant de l'échec un cauchemar dont peuvent souffrir les apprenants de tous niveaux. Inciter les apprenants à exceller, à avancer, et à ne pas perdre de temps en redoublant l'année, ou en ratant un examen est peut-être une bonne idée, mais les « harceler » en leur faisant craindre et mépriser l'échec est à long terme une (non-)méthode de démotivation.

Ce que nous avons appelé *la motivation* dans une précédente section consiste à apprendre aux apprenants à aimer ce qu'ils sont en train d'apprendre ou de faire. Comme l'affirme Britt-Mari Barth, dans *Le Savoir en construction*, « Le bien-être,

¹ Jean-Daniel Robert (dir.), *Carl Rogers et l'action éducative*, éd. Chronique Sociale, Lyon, janvier 2008, p. 14.

le plaisir, dus à la motivation intrinsèque – celle qui se nourrit par l'activité elle-même – sont de ces forces puissantes qui stimulent le potentiel pour apprendre¹ ». De la sorte, éviter l'échec est faire les choses avec amour, car plus on aime plus on s'approche de la perfection, et par conséquent d'une réussite qui viendra autant de l'apprenant que de celui qui facilite son apprentissage.

Les exemples de personnes qui ont réussi après plusieurs échecs sont innombrables : Albert Einstein, Bill Gates ou Steve Jobs, pour ne citer qu'eux. Dans une conférence donnée en Californie en 1984, Steve Jobs confie qu'« En Europe, l'échec c'est très grave, [car] si en sortant de l'université vous loupez votre coup, cela vous suit toute votre vie, alors qu'en Amérique, on passe son temps à échouer, quand on se casse la figure, on se relève et on recommence² ». Cette acceptation de l'échec fait naître la volonté de se relever pour continuer à avancer jusqu'à la réussite. Offrir cette possibilité à ceux qui tentent de réussir suppose de les aider à accepter d'échouer plusieurs fois, et à chaque fois de se relever, quel que soit le nombre d'échecs.

On notera, par ailleurs, que le slogan de la Silicon Valley est « échoue souvent, échoue tôt, échoue à chaque fois ». N'est-ce pas en essayant de faire que l'on échoue ? Peut-on dire que celui qui ne fait rien n'échoue jamais, et réussit tout le temps ? Ce que nous devons apprendre à nos élèves, à nos étudiants, et à nos professionnels, c'est qu'échouer peut permettre de réussir, et qu'il faut parfois échouer pour réussir.

Lorsque nous obligeons les jeunes à *réussir tout le temps*, et que nous les pénalisons dans le cas contraire, nous tuons leur créativité, leur motivation et leur courage. Nous devons par conséquent leur donner l'occasion et le *droit d'échouer*. C'est en tombant que l'on apprend à se relever, c'est en ralentissant que l'on apprend à accélérer.

¹ Britt-Mari Barth, *Le Savoir en construction*, éd. Retz, Paris, 2006, p. 146.

² Steve Jobs, « La France pourrait dominer l'Europe du logiciel », http://www.ina.fr/video/S589276_001/steve-jobs-la-france-pourrait-dominer-leurope-du-logiciel-video.html. La conférence a été prononcée en 1984, en Californie, suite à la question « Pourquoi on n'a pas de Silicone Valley en France ? », posée par l'ancien Président François Mitterrand. Source consultée le 24 septembre 2017.

c. Confronter, motiver, accompagner

Du côté des enseignants, ils doivent également se trouver motivation et curiosité, il faut autrement dit qu'ils « rencontrent véritablement la création et se l'approprient... [qu'ils] travaillent leur projet de pédagogue à partir de cette authenticité de création¹ ». Il faut également qu'ils aient conscience de la richesse que constitue le principe de l'échange, de la remise en question, et donc qu'ils suivent la proposition d'Yves Charnay : « Les étudiants, par leurs questionnements, jouent un rôle important dans l'évolution de notre enseignement, particulièrement quand ils remettent en cause la tendance qui [...] fige les limites des champs disciplinaires² ».

Du côté des étudiants, c'est avec leurs questions, leur étonnement, leurs hésitations et leur ambiguïté, parfois complètement déraisonnables, vis-à-vis de la possibilité ou non de la réalisation d'un projet, qu'ils apprennent à produire des formes nouvelles, dans le cadre ouvert que leur offre l'école, ce qui favorise la créativité et l'ouverture de l'imaginaire.

Nous avons commencé par les deux premiers termes de notre titre, « motiver » et « confronter », qui sont deux outils, parce qu'un enseignant qui ne les utilise pas atteindra difficilement son but de transmission, étant donné que « le savoir ne consiste pas seulement en des mots... dans la tête d'une personne, [qu'il] se crée à partir d'activités réelles dans une interaction sociale, située dans des contextes différents³ ». Il est nécessaire que l'enseignant démolisse le mur qui sépare habituellement les formateurs des apprenants, appelons cela le dialogue à sens unique – quand le formateur se donne le rôle d'émetteur, et l'apprenant celui du récepteur/récipient.

Toutefois, nous ne sommes pas sûrs de la pertinence du terme de « dialogue », dès l'instant où il ne crée pas un va-et-vient entre deux interlocuteurs. En effet, la confrontation exige un terrain qui mette tout le monde au même niveau, et, selon

¹ Dominique Serron, « La création, un outil pédagogique, la pédagogie, un outil de création ? », *op. cit.*, p. 14.

² Yves Charnay, « La scénographie, une discipline fluide et extensive », *op. cit.*, p. 261.

³ Britt-Mari Barth, *Le Savoir en construction*, *op. cit.*, p. 140.

notre humble expérience, l'aménagement de la salle peut faciliter cette égalité en installant les tables, par exemple en demi-cercle, en table ronde ou en forme de U. Ce n'est pas toujours possible, mais tout enseignant qui a la possibilité d'aménager ainsi sa salle doit le faire, pour créer une confrontation plus directe.

Le fait de motiver repose sur le même principe, le réaménagement de l'organisation de la salle, mais en supprimant tous les obstacles qui peuvent se créer lorsqu'on conserve les rangées de tables, qui établissent une hiérarchie entre les apprenants. Il se peut que l'enseignant arrive plus facilement à motiver les apprenants ou apprenantes des premières tables, mais en revanche pas ceux et celles qui sont au fond de la salle, ou du moins de manière moins efficace.

Comme l'explique Jacques Rancière, le rôle de l'enseignant ne consiste pas seulement à

transmettre ses connaissances à ses élèves[-scénographes] pour les élever par degrés vers sa propre science [...] il ne s'agit point de gaver les élèves de connaissances et de les faire répéter comme des perroquets [...] il faut [surtout] leur éviter ces chemins de hasard où se perdent des esprits encore incapables de distinguer l'essentiel de l'accessoire et le principe de la conséquence¹.

La transmission des connaissances est une chose, la formation du jugement (« distinguer l'essentiel de l'accessoire ») en est une autre. Il s'agit, en fait, d'aider les apprenants à trouver leur propre chemin, et donc à se trouver eux-mêmes, car « il faut moins viser [...] à instruire qu'à être un instrument d'enseignement² », pour citer cette fois Serge Creuz. Car quand un apprenant retient quelque chose de lui-même, il saura le retenir « bien mieux que celui à qui sera donnée au biberon une nourriture prémâchée par le “maître”³ ».

L'enseignant, qui n'a pas à donner « une nourriture prémâchée », doit faire en sorte d'être un éclaireur, un meneur du jeu : il expose des savoirs qui permettront à l'étudiant-scénographe de « les structurer et [de] leur donner un sens, en usant de ses capacités perceptives et imaginatives⁴ », car ce qui importe est de « lui faire acquérir des compétences pour répondre, de manière habile et pertinente, aux

¹ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant* (2004), Fayard, coll. « 10/18 », Paris, 2016, p. 10.

² Serge Creuz, « L'atelier de scénographie de l'abbaye de “La Cambre” », *op. cit.*, p. 12.

³ *Ibid.*

⁴ Britt-Mari Barth, *op. cit.*, p. 36.

problèmes relatifs à la création plastique et spatiale¹ » – pour renvoyer à Britt-Mari Barth, dans *Le Savoir en construction*, et à Mahsouna Sellami, dans *Arts plastiques et Enseignement. Essai poïétique*.

Ce qui compte également est la clarté du message transmis, non pas tant du point de vue du formateur, mais plutôt de l'apprenant. Ce message doit en effet déclencher « quelque correspondance avec ce qui trouve déjà (dans le) répertoire cognitif² » de l'apprenant. On peut donc dire que le secret d'un bon enseignant est « de savoir reconnaître la distance entre la matière enseignée et le sujet à instruire, et la distance entre apprendre et comprendre. L'explicateur est celui qui pose et abolit la distance, qui la déploie et la résorbe au sein de la parole³ ».

Le rôle d'explicateur / éclairer que joue l'enseignant se traduit aussi par la transmission des valeurs, et parfois avant même que ne se réalise la transmission des savoirs. L'enseignant inspire à ses apprenants le sens de l'altruisme, de la coopération et des services rendus. Finalement, nous ne donnons pas autant d'importance au transfert de valeurs, car la tâche principale, et qui devance tout autre transfert chez le professeur en art est celle de la transmission des valeurs auparavant citées.

Pendant l'apprentissage, l'enseignant ne se contente pas de faire prendre conscience à l'étudiant de ses limites, faiblesses ou lacunes, pour qu'il soit prêt à se mobiliser pour mettre en œuvre de nouvelles capacités. En effet, une approche de l'enseignement⁴ passant par la sous-estimation des capacités de l'apprenant doit être dépassée si l'on ne veut pas susciter des réactions négatives entravant l'accès aux nouveaux savoirs, car les apprenants ne sont pas dupes. Selon Daniel Bancel,

¹ Mahsouna Sellami, *Arts plastiques et Enseignement. Essai poïétique*, op. cit., p. 15.

² Britt-Mari Barth, *Le savoir en construction*, op. cit., p. 36.

³ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 13.

⁴ Martine Fournier (dir.), dans *Éduquer et former, connaissances et débats en éducation et formation*, confirme ce que nous avançons : « Les jugements rigides ou stéréotypés sont sans doute les moins aptes à favoriser les progrès des élèves. Ces enseignants dogmatiques amplifient les différences entre forts et faibles par exemple. Ils développent de ce fait de faibles attentes vis-à-vis de ceux qu'ils jugent faibles. Une vision rigide fait qu'ils perçoivent davantage les informations conformes à leur jugement initial, ou bien transforment les informations pour les rendre compatibles avec ce jugement » (p. 270-71).

L'enseignant doit être capable de préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage [...]. Il construit le dispositif de telle manière que ceux à qui il s'adresse puissent donner cours à leur propre activité et effectuer ainsi les opérations mentales nécessaires aux apprentissages qui leur sont proposés¹.

Pour ce faire, l'enseignant passe par une phase d'observation ou une prise de conscience qui peut être prolongée ou raccourcie selon les lacunes ou capacités des apprenants, parce qu'il s'agit, comme l'indique Christine Barré-De Miniac, de « pointer les ébauches et non les échecs² ». La première mission du formateur consiste à motiver l'étudiant, à lui « donner l'envie de ». Cette motivation naît dès lors que l'étudiant se met en situation de recherche sur lui-même, ou d'autocritique, et qu'il perçoit sa situation actuelle comme non satisfaisante, et qu'il tente de la modifier et de la remodeler pour qu'elle devienne satisfaisante et plus confortable.

L'enseignant doit donc être « disponible pour l'écoute des apprenants, disponible pour s'assurer de leur compréhension du but de l'activité, disponible pour diagnostiquer et guider pour que la qualité de cet échange soit vraiment porteuse de soutien, de sens et de stimulation pour l'épanouissement intellectuel et affectif des apprenants³ ».

L'« épanouissement intellectuel et affectif des apprenants » est par conséquent un processus de recherche complexe, qui demande beaucoup de patience et de désir d'apprendre, mais qui répond également au besoin de s'affirmer. C'est le rôle de l'enseignant de faire en sorte qu'il puisse avoir lieu, comme le rappelle Carl Ransom Rogers dans *Liberté pour apprendre* : « c'est notre tâche à nous, facilitateurs d'apprentissage, de débloquer cette motivation, de découvrir quels défis touchent vraiment les jeunes, et de fournir à ces jeunes l'occasion de les relever⁴ ».

Dans ce cas, l'enseignant fonctionne davantage comme un « facilitateur d'apprentissage » que comme un enseignant traditionnel, et répartit ses efforts

¹ Daniel Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport à Lionel Jospin, ministre d'État, ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Paris, 10 octobre 1989, p. 3.

² Christine Barré-De Miniac, « L'Écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, INRP, 2000, p. 166.

³ Britt-Mari Barth, *Le Savoir en construction*, op. cit., p. 146.

⁴ Carl Ransom Rogers, *Liberté pour apprendre*, op. cit., p. 189.

différemment. Il passera beaucoup de temps à préparer et organiser son cours, afin de multiplier les occasions pour les apprenants de bénéficier d'une expérience didactique adéquate à leurs besoins. Le « facilitateur d'apprentissage » « consacre également tous ses efforts pour mettre ces moyens vraiment à la portée de ses étudiants, en repensant et en simplifiant les différentes étapes par lesquelles ceux-ci doivent passer pour utiliser ces moyens¹ ».

Aussi, l'enseignant doit-il disposer de l'attitude ouverte et bienveillante que Mahsouna Sellami définit de cette manière :

le formateur est appelé à engager l'étudiant dans un processus de découverte et à l'aider à canaliser son énergie, en se plaçant comme un guide éclairé des voies singulières et différentes des sentiers battus. Une manière de mobiliser son attention et de lui faire acquérir une attitude de quête artistique qui l'aiderait à prévoir et à capter des potentialités nouvelles et émouvantes².

Comme cela a été dit, il doit jouer le rôle de « facilitateur d'apprentissage », et c'est ainsi qu'il permettra à l'étudiant de s'initier et de progresser, grâce aux échanges avec l'enseignant ou avec les autres apprenants. L'enseignant assiste l'apprenant dans la construction de son propre savoir, selon ses capacités, et ne doit en aucun cas lui donner un savoir déjà construit. Il doit l'aider « à élargir l'horizon [...], à aller plus loin [à] développer de nouvelles idées, les leurs, et pas seulement à manipuler celles des autres³ ». Il crée un va-et-vient des idées entre les intervenants, lequel consolidera non seulement les connaissances à transmettre, mais aussi l'encadrement du processus d'apprentissage – contrairement à la préparation de cours sans consultation ni dialogue entre l'enseignant et l'apprenant.

Comme l'affirme Yves Michaud, dans *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, ces écoles « n'existent pas dans l'espace raréfié des idées. Elles sont au cœur de la réalité, d'une réalité faite tout à la fois de désirs, de

¹ *Ibid.*, p. 190.

² Mahsouna Sellami, *Arts plastiques et Enseignement. Essai poétique*, op. cit., p. 30.

³ Martin Trow cité par Marc Romainville et Élise Boxus, « La qualité en pédagogie universitaire », in Dieudonné Leclercq (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, op. cit., p. 29. Cette citation est extraite de l'article de Martin Trow, « Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective », in *Higher Education Policy*, vol. 9, n° 4, p. 309-24, 1996. Copyright © 1996 International Association of Universities Published by Elsevier Science Ltd. Printed in Great Britain, p. 77. Traduction de M. Romainville et E. Boxus.

fantasmes, de vocation, de tradition, de métiers, de marché, de débouchés et d'argent¹ ». Nous ne pouvons pas réussir sur le plan pédagogique sans proposer un mode d'apprentissage autodéterminé, qui nécessite que les hommes de métier, ainsi que ceux qui sont là pour apprendre, puissent réfléchir ensemble sur un projet réel ou un défi à relever, car c'est ainsi que l'apprentissage fonctionnera le mieux. C'est de toutes ces données très différentes les unes des autres dont doit tenir compte une formation artistique.

Après une période d'observation, le formateur doit créer un rapport de confiance avec l'étudiant, pour que celui-ci puisse poursuivre son « parcours personnel d'apprentissage ». S'il a en l'occurrence choisi, de plein gré, de devenir scénographe ou artiste, il mérite une entière confiance. Selon Yves Michaud, « Beaucoup d'élèves, jeunes ou moins jeunes, vont dans une école d'art, ou veulent y aller, pour faire ce qu'ils aiment, pour pratiquer l'art tels qu'ils le rêvent ou l'imaginent, pour exercer des capacités artistiques² ».

Le rôle de l'école devrait, dès lors, consister à les aider à réaliser leur projet, mais également les amener à maîtriser le domaine de l'art qu'ils ont choisi. Pour ce faire, l'école ne doit pas seulement pousser l'étudiant à apprendre, mais le guider, lui expliquer le « pourquoi » et le « comment » de chaque règle, concept ou théorème.

Il se trouve que, comme les formateurs ont appris par la répétition, ils appliquent le même principe de formation à leurs étudiants, alors que cette méthode routinière d'apprentissage, qui a causé des dommages chez les diplômés des écoles d'art, doit être repensée. Il s'agit de donner la liberté à l'étudiant d'apprendre par lui-même ce qu'il est venu chercher à l'école d'art, car c'est le seul moyen pour former de futurs artistes, dans la sérénité, et pour bâtir l'avenir.

Si les étudiants doivent bénéficier d'un apprentissage leur permettant de devenir créatifs, c'est parce que, comme le souligne Dominique Serron :

la création a besoin de liberté, d'élan, d'espace. Cette liberté commence par l'éducation. Contrairement à l'attitude générale promue par la consommation des médias, qui mythifie [l'étudiant] dans une image vulgarisée, fanatisée, réduite à

¹ Yves Michaud, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, op. cit., p. 11.

² *Ibid.*, p. 20.

“apparaître” pour exister, [l’étudiant] peut créer sans bruit au plus intime de son être et participer cependant d’une démarche fracassante¹.

En d’autres termes, les écoles d’art doivent arrêter de produire à la chaîne des générations de diplômés qui ne servent pas à grand-chose, parce qu’ils n’ont pas été bien formés. Pour dire les choses encore plus fermement, le taylorisme doit quitter le système éducatif, car, comme l’affirme Adolphe Ferrière, « l’éducation est qualité ou n’est pas² ».

Nous avons, certes, besoin de diplômés qui peuvent être utiles pour assurer la continuité et la survie de projets artistiques, mais nous avons surtout besoin de diplômés qui innovent, inventent, et sortent des sentiers battus. L’enseignant doit donc faire en sorte d’émanciper l’apprenant, au sens où l’entend Jacques Rancière, dans *Le Maître ignorant*, c’est-à-dire qu’il sache lui donner ou redonner la liberté d’apprendre, de comprendre, pour qu’il puisse créer et produire avec un niveau avancé de recherche et de savoir.

[Celui] qui émancipe n’a pas à se préoccuper de ce que l’émancipé doit apprendre. Il apprendra ce qu’il voudra, rien peut-être. Il saura qu’il peut apprendre parce que la même intelligence est à l’œuvre dans toutes les productions de l’art humain, qu’un homme peut toujours comprendre la parole d’un autre homme³.

Émanciper, c’est pour François Galichet, « faire passer de l’ignorance au savoir, de l’illusion à la vérité, de l’opinion à la science, du préjugé à la connaissance⁴ », et donc de transformer l’apprenant. C’est aussi, cette fois en prenant en compte les travaux de Jacques Rancière⁵, considérer que tous les apprenants détiennent, chacun à sa manière, une intelligence et des capacités d’apprentissage. En fait, celui qui est ignorant est le maître qui ne s’adresse pas à tous ses apprenants avec

¹ Dominique Serron, « La création, un outil pédagogique, la pédagogie, un outil de création ? », *op. cit.*, p. 119.

² Adolphe Ferrière, *L’École active*, éd. Fabert, Paris, 2004, p. 228.

³ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, *op. cit.*, p. 33.

⁴ François Galichet, *L’Émancipation, se libérer des dominations*, éd. Chronique Sociale, Lyon, 2014, p. 145.

⁵ Citons l’expérience de Joseph Jacotot avec des étudiants flamands à qui il a donné un livre bilingue (*Le Télémaque* de Fénelon), pour les aider à maîtriser la langue française, sans avoir besoin d’un traducteur. Cette expérience a mis en doute « la logique d’explication », tandis que la notion d’émancipation a pris le sens d’une l’autonomie. Jacques Rancière appelle « émancipation la différence connue et maintenue des deux rapports, l’acte d’une intelligence qui n’obéit qu’à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté » (*Le Maître ignorant*, *op. cit.*, p. 26).

un langage compréhensible par tous, celui qui ne sait pas entrer en dialogue. Il doit « poser des questions, faire penser, animer les discussions, briser l'idée que la connaissance est immuable et qu'elle a un propriétaire¹ ».

Le formateur doit impliquer les étudiants dans la production du savoir, en leur manifestant davantage de considération, et en leur donnant davantage de liberté, d'autonomie et de responsabilité. Ainsi que l'explique Carl Ransom Rogers², l'apprenant a besoin

de liberté de temps et [de] liberté de pensée, ce qui permettrait aux étudiants d'être « entraînés » par un environnement stimulant ; ils se sentiraient de plus en plus impliqués et deviendraient capables de donner autant que de recevoir. L'étudiant éprouverait sa responsabilité et l'accepterait : responsabilité d'apprendre, d'être impliqué, de remettre en question ce qu'il fait et pense et ce que les autres font et pensent³.

L'attitude de méfiance – de manque de confiance – que montrent le formateur, et l'école en général, envers les étudiants n'entraîne qu'une baisse ou une absence de productivité chez l'étudiant en art, alors que celui-ci est censé avoir un don ou un talent – des capacités –, et l'école devrait par conséquent l'encadrer de manière à lui permettre d'atteindre les meilleurs résultats possibles. Charger la mémoire d'un étudiant en images et en informations sur l'histoire de l'art, l'esthétique, les courants artistiques, etc., est sans doute bénéfique, mais l'impliquer et le responsabiliser est encore plus essentiel dans un parcours didactique.

Pour reformuler les choses, il s'avère qu'aider un étudiant en art (ou dans d'autres domaines d'apprentissage) ne consiste pas simplement à le pousser à avoir de bonnes notes, ou à être le mieux classé par rapport à l'échelle des résultats⁴, mais plutôt à lui faire confiance, et lui apprendre à avoir confiance en

¹ Françoise Garibay, Michel Séguier, *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*, éd. Syllepse, Paris, 2009, p. 229.

² Carl Ransom Rogers, né en 1902 à Chicago (États-Unis), et mort en 1987. Au cours de sa vie, il a écrit 16 ouvrages et plus de 200 articles. Carl R. Rogers, l'un des psychologues américains les plus renommés de sa génération, a fondé l'*Approche Centrée sur la Personne* (ACP), une méthode de psychothérapie, de relation d'aide et d'accompagnement du patient pour qu'il puisse acquérir une compréhension de lui-même et deviendra par la suite capable de résoudre ses difficultés par lui-même. Il a posé les bases de cette approche humaniste en s'appuyant sur ses expériences personnelles et professionnelles, et l'a développée jusqu'à sa mort.

³ Carl Ransom Rogers, *Liberté pour apprendre*, *op. cit.*, p. 233.

⁴ Il est évident que réussir des examens permet d'avoir une place dans la profession, mais ce que nous voulons dire est que l'on doit pousser l'étudiant à avoir des objectifs autres que les bonnes

lui, pour qu'il puisse quitter la routine de l'apprentissage, et s'envoler vers un vaste champ d'imagination, d'élasticité mentale et d'originalité créative.

Pour ce faire, le formateur doit cesser de seulement *transmettre*, et commencer à *partager*, car, dans « l'acte d'enseigner et d'apprendre il y a deux volontés et deux intelligences¹ ». Un « bon » formateur est, avant tout, un homme qui existe vraiment, qui cesse d'être un pont que l'apprenant traverse pour réussir. Il doit entrer en contact avec les apprenants, ne pas dicter, mais parler, écouter et dialoguer. Il commence alors à faire son vrai travail qui consiste à conduire l'étudiant vers la connaissance, vers la volonté de s'améliorer et d'évoluer.

Carl Ransom Rogers observe que, « En dehors des Beaux-arts, nous avons généralement découragé le développement des capacités de penser de manière divergente, nous l'avons fait sans le vouloir mais nous l'avons fait² ». On peut cependant constater que, même les écoles d'arts – historiquement reconnues pour l'ouverture des champs d'apprentissage et une image de liberté – se sont fermées sur elles-mêmes, et ont privé les étudiants d'un espace de liberté très important. Obliger un étudiant à apprendre des techniques et méthodes en les idéalisant s'avère faire l'effet qu'ont, sur les enfants, les légumes qu'on leur impose. Albert Einstein, lui-même, a éprouvé du dégoût pour l'étude des problèmes de mathématiques, parce qu'il avait été effrayé par un examen, et est ensuite resté une année sans étudier³.

Ces répercussions douloureuses et déstabilisantes, vécues par de nombreux étudiants, sont l'un des dommages causés par l'apprentissage *forcé* – à l'inverse d'un apprentissage *choisi*. L'assimilation des informations, brique par brique, doit passer par une familiarisation avec la culture de l'étudiant, et non pas comme un empilement et une accumulation hasardeuse. C'est, selon Mahsouna Sellami, le propre d'une pédagogie contemporaine :

notes, comme avoir la maîtrise de compétences dans les domaines artistiques ou scientifiques, car cet objectif ne se limite pas au domaine de l'art.

¹ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant, op. cit.*, p. 26.

² Carl Ransom Rogers, *Liberté pour apprendre, op. cit.*, p. 235.

³ Idée inspirée des écrits de Carl R. Rogers, dans *Liberté pour apprendre*.

l'étudiant est mis au centre du fait pédagogique, ainsi, la perception des connaissances et la conception de l'enseignement se détachent de certaines habitudes éducationnelles. L'élaboration du contenu du programme et le choix des références sont faits en fonction de l'étudiant (profil initial et profil à former). Ils sont en étroite relation avec la visée de nouvelles significations et conceptions¹.

C'est évidemment de cette pédagogie contemporaine que doivent s'inspirer les écoles d'art. Pour éviter les conséquences néfastes de l'apprentissage forcé, le formateur a une tâche primordiale, respecter l'horloge biologique² de chaque apprenant, parce que la vitesse de familiarisation des étudiants avec le savoir est différente selon chacun, et selon le parcours de chacun. De ce fait, la compréhension n'est pas un phénomène synchronisé chez les apprenants d'une même promotion, il y a ceux qui comprennent assez vite, et d'autres qui mettent davantage de temps. Seul le suivi individuel peut devenir l'un des facteurs d'accélération de la vitesse de familiarisation, et cela s'avère plus facile en atelier qu'en cours théorique, étant donné le nombre restreint des étudiants, et le rapport formateur/apprenant qui peut alors se mettre en place.

Pendant le cours, l'enseignant provoque l'apprenant, l'oblige à réagir, en lui donnant ainsi accès à la liberté de pensée. Le cours autorise une remise en question des connaissances et des certitudes. De ce fait, l'apprenant réagira librement aux idées de l'enseignant en proposant ses propres pensées toutes créatives. L'étudiant cesse de prendre tout ce qui est dit par l'enseignant comme une certitude ou la vérité, il pense par lui-même, rejette ou accepte, et s'interroge en se passant de son maître³.

Un apprentissage authentique est favorisé au maximum lorsque l'étudiant choisit lui-même son orientation, qu'il contribue à découvrir lui-même les moyens d'apprendre, qu'il formule personnellement ses difficultés, qu'il décide lui-même du déroulement de l'apprentissage, et qu'il doit supporter directement les conséquences de ses décisions. On a pu prouver, aussi bien dans l'industrie que dans l'enseignement,

¹ Mahsouna Sellami, *Arts plastiques et Enseignement. Essai poétique*, op. cit., p. 66.

² Ce qui est appelé « horloge biologique » dans *L'École active* (Fabert, Paris, 2004), est encore désigné comme « rythme » par Adolphe Ferrière. En parlant de l'apprentissage, ce dernier indique que « le rythme est individuel, il varie d'un individu à l'autre, il est la synthèse statique d'éléments concrets dont les uns sont prévisibles sans doute, mais dont la plupart sont fortuits et imprévisibles ». Il explique par ces termes l'importance des propositions de l'éducateur qui ne doit être ni « interventionniste impétueux », ni passif par peur de mal transmettre. Il laisse « s'épanouir l'esprit » et pousser « la petite plante » sans intervenir sur la vitesse de son évolution (p. 216).

³ Je fais référence à la citation d'André Gide du *Journal*, 22 mars 1922, éd. Didier, Paris, 1971, qui définit ainsi le bon maître : « Un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui ».

qu'un apprentissage où l'élève participait à l'élaboration de la méthode était de loin plus efficace qu'un apprentissage massif.¹

Je ne sais pas si nous devons expliquer davantage ou même commenter cette citation plutôt limpide de Carl Ransom Rogers. Nous souhaitons insister à nouveau sur les bienfaits de la liberté que l'étudiant en scénographie, ou dans d'autres domaines, peut ressentir, mais sans pour autant abuser du régime de la liberté, ni la présenter prématurément².

Dans *The Joy of Education*, William Platt déclare que « la doctrine de la liberté, intelligemment appliquée à l'école, est une source d'inspiration si puissante, aussi bien pour le maître que pour les élèves³ ». Or, laisser *choisir librement* est un principe qui manque à la pédagogie dans les écoles et instituts d'art, aujourd'hui, alors que plusieurs études comme celles de Carl Ransom Rogers, Mahsouna Sellami, Brith-Mari Barth, Christian Pellois, et bien d'autres encore, ont prouvé que la liberté est primordiale pour assurer la réussite dans n'importe quel domaine scolaire ou professionnel.

Pour conclure ce développement, je vais rejoindre le point de vue de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, dans *Transmettre, apprendre* :

La maîtrise du maître [...] ne tient pas tant à la somme des connaissances ou des savoir-faire dont il dispose qu'à sa manière d'en disposer. Ce qui le met à part, c'est la possession exemplaire de son domaine. Ce qui le rend instructif tient à sa façon d'habiter son savoir, de s'y approprier, de le mettre en œuvre. Aussi ce qu'il transmet d'unique est ce qui n'est pas dans les livres ou les manuels professionnels. Les contenus, les démarches et les règles sont les mêmes partout et peuvent s'acquérir n'importe où. Ce qui ne se communique qu'au contact d'un maître, en revanche, ce sont des façons de faire, des modes opératoires, des manières d'aborder un problème ou d'ouvrir un chantier⁴.

Ce qui importe est donc la façon de transmettre, et pas simplement le message transmis. Ce qui importe encore sont la personnification du savoir et le rayonnement intellectuel du « maître », afin de mettre en lumière – illuminer – ce

¹ Carl Ransom Rogers, *Liberté pour apprendre*, op. cit., p. 223.

² Je fais référence à la citation d'Adolphe Ferrière, dans *L'École active* (p. 221) : « n'abusons pas du régime de la liberté ; ne la présentons pas prématurément. Qu'elle soit le but [...] et la récompense ».

³ William Platt cité par Adolphe Ferrière, *L'École active*, op. cit., p. 223. La citation est issue de *The Joy of Education*, s. e., Londres, 1920, p. 6.

⁴ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Transmettre, apprendre*, op. cit., p. 92.

savoir auprès des apprenants/disciples. Ce qui importe enfin sont l'accueil et le cadre servant à la formation.

3. L'amélioration et l'adéquation du cadre

Nous avons déjà évoqué le cadre que l'école doit offrir à l'étudiant. Il doit tenir « compte des repères identitaires et cognitifs des étudiants pour assurer les connexions nécessaires à la garantie¹ » de l'utilisation du savoir transmis par l'enseignant. Cela dit, l'école d'art ne peut pas pour autant devenir une « pépinière de diplômés », ou simplement un lieu où l'on se sent bien, elle doit être une institution consciente de ses objectifs et de ses faiblesses, de ses capacités à générer le savoir, et de sa fragilité face au marché ou à la demande de l'État. L'école doit également donner la parole aux étudiants, parce que la leur donner

les met en position de devoir s'en emparer, s'en servir[, elle] les conduit naturellement à devoir se constituer, se forger leur propre langage, non plus en direction de la répétition d'un modèle, mais et c'est essentiel, par le biais du passage à l'acte de la création dans le sens d'une instrumentation critique, d'une capacité de distanciation, porteuses d'un enjeu indéfiniment à vif, qui, à l'instar de toute performance, se constitue en définitive comme la « preuve ontologique » de la nécessité de son existence².

Nous ne cherchons pas à imposer le modèle d'une école d'art parfaite, mais souhaitons retenir l'idée d'Yves Michaud : à savoir que pour enseigner l'art, « à bien des égards, toute institution éducative est prise dans cette situation contradictoire et difficile, celle d'avoir à être une assez bonne mère³ ». Or, selon le psychanalyste anglais Donald Woods Winnicott⁴, pour qu'une mère soit une « assez bonne mère »⁵ pour son fils, elle ne doit ni rejeter son enfant et devenir une mauvaise mère, ni devenir une trop bonne mère au point de rendre la

¹ Mahsouna Sellami, *Arts plastiques et Enseignement. Essai poétique*, op. cit., p. 70.

² Henry-Claude Cousseau, « Introduction », in Fabrice Douar et Matthias Waschek (dir.), *Peut-on enseigner l'art ?*, op. cit., p. 17.

³ Yves Michaud, *Enseigner l'art, Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, op. cit., p. 106.

⁴ Donald Woods Winnicott, né le 07 avril 1896 à Plymouth, et mort le 28 janvier 1971 à Londres, est un pédiatre, psychiatre et psychanalyste britannique.

⁵ Donald Woods Winnicott, *Conservations ordinaires*, traduction de Brigitte Bost, Gallimard, Paris, 1991 [*Home is where we start From, Essays by a Psychanalist*, W.W. Norton, London, 1986].

séparation impossible. Une « assez bonne mère » est donc celle qui donne assez d'amour et de joie, mais surtout de motivation pour rendre possible une certaine autonomie.

Il y a deux défauts majeurs dans l'idée d'une trop bonne école d'art. Le premier est le risque de l'isolement de l'école, parce que l'apprenant qui se sent trop bien dans ce cocon ne va pas pouvoir se séparer de « sa mère ». Le second défaut est le manque de la « dimension de l'imperfection », seule capable de faire progresser à partir de l'erreur. Le rôle de l'école est d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage et ses découvertes, dans sa réussite mais aussi ses échecs, de manière à ce qu'il ait la possibilité de se rendre compte, par lui-même, de ce qui lui manque, de ce qu'il a perdu ou manqué, et de ce qu'il doit atteindre comme véritable objectif. C'est cela la véritable compréhension. Le jour où l'apprenant atteindra cette étape de la compréhension, il entamera le processus qui le mènera vers la créativité, car « concevoir des dispositifs de formation et les mettre en pratique exige de réactiver constamment le feu de la créativité¹ » et de l'autonomie.

Dans le cas de la pratique artistique, Yves Michaud insiste, pour sa part, sur les moyens techniques à mettre à disposition des étudiants : « Une école doit aujourd'hui, pour remplir vraiment son rôle, atteindre une certaine masse critique ; elle doit disposer de moyens techniques efficaces, surtout à une époque où les investissements en photographie, en vidéo, en informatique sont extraordinairement lourds² ». Ces moyens techniques assurent la qualité et l'adaptabilité de la formation aux demandes de la société et du marché actuel. Certes, le formateur et l'apprenant ne peuvent pas se passer de disciplines traditionnelles et manuelles : dessin à main levée, dessin technique, techniques de fabrication des maquettes, modelage, etc., mais il faut aussi former à toutes les créations assistées par ordinateur, et à toutes les nouvelles technologies :

imaginer qu'une école d'art puisse être aujourd'hui le lieu où se forment des artistes sur un modèle « à l'ancienne » est une illusion intenable et ridicule... certains

¹ Roger Deldine, Jeanne Pigeon, « L'éducation au théâtre : un chantier créatif », in Jean-Louis Besson (dir.) et collaboration Anne Wibo, *Apprendre (par) le théâtre*, op. cit., p. 90.

² Yves Michaud, *Enseigner l'art, Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, op. cit., p. 25.

éléments traditionnels de formation demeurent tout à fait indispensables dans l'école même la plus contemporaine [...] mais ce ne peut être que dans un contexte de recherche, de pratiques et de savoir si différent du passé qu'on ne peut sérieusement parler de retour à la tradition¹.

Cela suppose d'envisager la technologie comme un nouveau matériau de création, et comme un ensemble de techniques que tout apprenant doit connaître et maîtriser, parce que le retour aux anciennes méthodes d'enseignement et d'apprentissage relève du domaine de l'impossible ou de l'impensable.

Dans ce qui a précédé, nous avons évoqué le rapport entre l'apprenant et la technologie, mais nous ne devons pas oublier la question de la transmission usant de la technologie.

Il restera toujours des peintres, mais ce serait une erreur de raisonner à partir de cette tradition désormais étroite : de plus en plus d'artistes recourent à des techniques avancées et nous commençons à peine à voir où cela nous mènera. Il n'est pas possible de faire l'impasse sur l'enjeu de l'équipement².

Il s'agit, autrement dit, d'utiliser l'audiovisuel, l'enseignement assisté par ordinateur, ou l'enseignement à distance, plus connu sous le nom de télé-enseignement, autant de moyens de diffusion du savoir ou d'apprentissage qui sont maintenant très présents. On sait que le temps de formation s'est allongé, mais ce que l'on appelle la *formation continue* suppose encore une autre forme d'allongement de la formation, laquelle peut correspondre au besoin de reprendre une scolarité, suite à une défaillance de la formation initiale, ou à un *recyclage* pour mieux savoir utiliser les nouvelles techniques et technologies.

Cette formation continue crée d'un côté, un besoin de remise en question permanent, et de l'autre, la volonté d'être un élément utile *dans*, et en phase *avec* la société, propos qu'Yves Michaud confirme comme suit :

Dans tous les pays, les autorités cherchent à former de la main-d'œuvre qualifiée susceptible de trouver des emplois. Cet utilitarisme n'est pas pour déplaire aux élèves potentiels (pour ne rien dire de leurs parents) qui cherchent, eux, à ne pas devenir de futurs chômeurs³.

¹ *Ibid.*, p. 102.

² *Ibid.*, p. 93-94.

³ Yves Michaud, *Enseigner l'art, Analyses et réflexions sur les écoles d'art, op. cit.*, p. 14.

Former des apprenants, pour avoir des diplômés pouvant être utiles, est *a priori* l'objectif de tous les systèmes pédagogiques du monde. Si, habituellement, l'école se charge de mettre en œuvre les trois fonctions que sont apprendre, pratiquer et produire, cet « utilitarisme » se limite à notre avis aux deux premières fonctions (apprendre, pratiquer), et n'atteint pas le stade de la production. Cette dernière demande un certain niveau de réflexion et de maîtrise, c'est-à-dire que l'apprenant doit apporter sa propre vision au patrimoine, à la culture, et aux œuvres artistiques. L'école ne doit pas devenir une usine qui « fabrique » des diplômés en se référant à une forme de taylorisme de l'apprentissage, elle doit préparer un cadre propice à une production intelligente et humaine, c'est-à-dire non mécanique.

Autrement dit, « l'école souffre de la marchandisation des savoirs¹ », car ne travailler que sur l'utilité des nouveaux diplômés mène certainement à une crise du renouvellement et de la créativité. Le but doit être la formation de l'esprit, avant même la préparation aux examens ou l'obtention du diplôme. Cette formation s'effectue en usant fort peu de l'autorité² de l'enseignant, en donnant davantage d'autonomie à l'apprenant, en investissant beaucoup plus de temps dans l'accompagnement, et en créant, selon les compétences, des situations pédagogiques propices à la construction du savoir.

L'enfermement de l'école est aussi un problème auquel nous devons trouver une solution. Nous ne pouvons pas négliger l'immense tâche que l'école réalise pour suivre l'apprenant en son sein, par son suivi et son encouragement. Néanmoins, cet effort doit aller au-delà, avec un suivi rigoureux pendant tout le processus didactique, et surtout lorsque l'apprenant quitte l'école, pendant la ou les périodes de stage, ou encore lors de son intégration dans différents organismes publics ou privés. L'école doit avoir « un contact de plus en plus étroit avec le

¹ Cécile Atek, Jacqueline Bozon-Patard, Colette Castelly, Concepcion Lecollier, Maria Alice Amédioni, Alain Pastor, Marie-Pierre Pomares, Michèle Prandi, Nadine Sahloul, Eddy Sebahi, Jean-Marc Soulié, *Repères pour une Éducation Nouvelle, enseigner et (se) former*, éd. L'essentiel, Lyon, 2001, p. 11.

² Voir Cécile Atek, Jacqueline Bozon-Patard, Colette Castelly, Concepcion Lecollier, Maria Alice Amédioni, Alain Pastor, Marie-Pierre Pomares, Michèle Prandi, Nadine Sahloul, Eddy Sebahi, Jean-Marc Soulié, *Repères pour une Education Nouvelle, enseigner et (se) former*, op. cit.

réel, mais l'esprit doit être alerte, familier avec ses perspectives, assuré de ses repères »¹ et de ses objectifs, qui sont l'intégration des diplômés dans le marché.

a. La formation des formateurs

Avant de parler de la formation des formateurs, commençons par donner des cas de figure de ces derniers. Il existe des formateurs ou enseignants qui considèrent que leur métier est ouvert sur d'autres champs, à savoir le champ judiciaire ou social. Ce formateur, que nous trouvons partout, est souvent comparé à une « assistante sociale ». Il se mêle de tous les problèmes des apprenants jusqu'à délaissé, parfois, son rôle de pédagogue. Le deuxième cas, qui est en parfaite opposition avec le premier, est le dépositaire ou possesseur de la connaissance, le gardien des savoirs, dont la mission se limite à la transmission de connaissances à des apprenants souvent considérés comme ignorants. Or, la mission du formateur n'est ni de se charger de la vie sociale ou économique de l'étudiant, ni de se contenter de la simple transmission de savoirs.

Il a, en réalité, une triple mission : celle *d'instruire* en transmettant des connaissances nouvelles et utiles, qui préparent l'apprenant à l'exercice de son futur métier d'artiste. Il a encore celle *d'éduquer* en guidant l'étudiant pour « le faire advenir en tant que sujet² », c'est-à-dire en favorisant « une intégration de tous les cours et activités, un décloisonnement des activités de formation dites théoriques et pratiques au service d'une pensée réflexive et d'une éthique de la responsabilité³ ». Enfin, et c'est la mission la plus importante selon nous, il doit *accompagner* l'apprenant pour qu'il puisse utiliser son savoir, intégrer le monde du travail, et s'épanouir sur un plan professionnel dans la société.

¹ Gaston Bachelard, *Essai sur la connaissance approchée*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1970, p. 9.

² Cécile Atek, Jacqueline Bozon-Patard, Colette Castelly, Concepcion Lecollier, Maria Alice Amédioni, Alain Pastor, Marie-Pierre Pomares, Michèle Prandi, Nadine Sahloul, Eddy Sebahi, Jean-Marc Soulié, *Repères pour une Education Nouvelle, enseigner et (se) former*, op. cit., p. 9.

³ Marie-Françoise Fave-Bonnet, *L'Évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, op. cit., p. 116.

À l'instar de Denise Schröpfer et de Christian Pellois, « nous affirmons ici l'importance de la formation des enseignants¹ », afin que l'enseignement reste toujours efficace ou qu'il puisse

devenir encore plus performant, sur les résultats attendus, au travers des objectifs considérés. Il doit, plus largement, améliorer [...] l'ensemble des conduites adaptatives pertinentes, en vue d'une future insertion sociale et professionnelle adaptée aux évolutions sociales, économiques, etc.².

Cette amélioration passe incontestablement par celle du niveau de formation des enseignants, que ce soit dans leur formation initiale ou dans leur formation continue. Il s'agit, autrement dit, d'imposer la constante mise à niveau de leurs compétences, et de leurs capacités à mener un accompagnement personnalisé. Une remise à niveau comporte deux volets, le premier concerne surtout le contenu, c'est-à-dire que le formateur ne doit jamais cesser de se poser des questions, de réfléchir sur le contenu de ce qu'il enseigne. Le second est de l'ordre du développement et de l'épanouissement personnel, à savoir l'ouverture culturelle, sportive et artistique³.

Si l'on commence par le premier volet, relatif au contenu, on peut affirmer qu'il ne suffit pas d'avoir un diplôme pour enseigner et devenir un bon formateur. Le contexte didactique est en progression permanente, et les compétences d'un formateur doivent également évoluer avec le temps. L'évaluation des connaissances ou des compétences des enseignants doit être régulière, selon les besoins pédagogiques de la formation et des étudiants. Selon Christian Pellois, c'est encore plus important dans le cadre d'une formation professionnalisante :

¹ Denise Schröpfer, « L'art au risque de la formation, un atelier d'écriture avec François Bon », *op. cit.*, p. 99.

² Christian Pellois, *Enseignement et formation : le développement de la personne*, t. III, *Le sensible et le relationnel*, L'Harmattan, Paris, 2004, p. 174.

³ Dans *Enseignement et formation : le développement de la personne*, t. III, *Le sensible et le relationnel*, Christian Pellois évoque plusieurs problèmes allant en ce sens : « Il s'agit de ceux, tout aussi importants qui relèvent, par exemple, de l'ouverture culturelle, mais aussi de la didactique des disciplines, et donc du délicat problème de la préservation dans les enseignements des conceptions, réflexions, interrogations à caractère épistémique pour chacune d'entre elles. Il existe bien d'autres domaines encore de l'ordre de l'éducatif, au quotidien notamment de l'ordre du développement et de l'épanouissement artistique » (p. 175). Si C. Pellois les traite comme des problèmes, nous les évoquons ici comme des besoins pour chaque enseignant, afin d'assurer la régularité et l'équilibre de la transmission entre les convictions personnelles et les exigences professionnelles.

[La] maîtrise des contenus d'enseignement reste un nécessaire prérequis à une formation véritablement professionnelle. Mais tout ce qui a été développé sur les problèmes que pose la formation, les effets non attendus, témoigne de la nécessité d'aborder, pour avancer sur ces questions de la qualité de l'enseignement, des contenus de formation différents des contenus strictement disciplinaires, afin d'inscrire une formation professionnalisante¹.

Une bonne transmission suppose la maîtrise parfaite des compétences acquises initialement et tout au long de la formation, et, par la suite, l'enseignant doit connaître toutes les modalités de la pensée, de transfert, de la valorisation et de la construction du savoir. Il doit également connaître les faiblesses ou les obstacles relatifs à l'actualisation des méthodes et des manières du transfert².

L'enseignant doit être en symbiose avec lui-même, en acceptant de s'évaluer pour évoluer, et mettre de côté l'orgueil et l'autosatisfaction narcissique qui peuvent affecter tout intellectuel, tout artiste et tout être humain. On peut très bien comprendre qu'il existe quantité de raisons de ne pas vouloir se remettre en cause, si l'on en croit Britt-Mari Barth :

Si pour une raison qui vient souvent de l'extérieur de l'école, on juge un savoir inutile, on ne va pas s'impliquer pour l'acquérir. Il en va de même dans la vie de tous les jours ou dans la vie professionnelle : si une information va à l'encontre de ce qu'on pense, il se peut qu'on l'ignore, simplement pour ne pas se remettre en cause, par orgueil ou paresse intellectuelle [...] ou encore par refus du saut épistémologique sur lequel Bachelard a attiré notre attention. Toute notre sensibilité fonctionne comme une grille qui peut refuser ou déformer l'information que les sens transmettent³.

On ne peut pas, bien évidemment, créer de portrait-robot de l'enseignant idéal, ni créer de modèle d'enseignement à suivre rigoureusement, car l'on obtiendrait alors la production systémique d'enseignants formatés, et ce n'est pas notre objectif. Il faut néanmoins admettre que la mission de l'enseignant ne se limite pas à répéter mécaniquement les méthodes dictées par un tel ou tel programme. Il doit choisir l'attitude qu'il adopte face à ses étudiants. S'il choisit d'être un robot, il se trouvera face à des robots dont les rapports ultérieurs avec de futurs étudiants

¹ Christian Pellois, *Enseignement et formation*, op. cit., p. 175-176.

² Pour connaître les modalités d'analyses et méthodes de travail, il faut se référer aux recherches de Reuchlin, 1990 (concernant les modalités de développement), de Charlot et Rocheix, 1993 (concernant l'actualisation des modalités du rapport formateur/formé), de Gosling, s.d. (concernant l'estime de soi), de Monteil, 1993 (concernant le contexte ou le cadre de transmission).

³ Britt-Mari Barth, *Le Savoir en construction*, op. cit., p. 67.

se limiteront à la transmission et l'apprentissage par répétition et reproduction. S'il s'efforce d'établir avec ses étudiants un véritable échange et un dialogue, il autorisera une certaine liberté et un franc parler, il apprendra aux étudiants à se responsabiliser et à gérer leur liberté de création. S'il ne le fait pas, « il aura failli non seulement à sa profession, mais à sa culture¹ ».

Nous avons évoqué, dans le chapitre précédent, la période d'observation que chaque enseignant devrait consacrer à ses étudiants. Pour atteindre ses objectifs, qui sont la compréhension, la connaissance des attentes et capacités des étudiants, il lui faut pouvoir au mieux les écouter. L'écoute est une vertu pédagogique que l'enseignant est censé maîtriser. La confiance, la liberté, la motivation, etc. sont autant de pas vers l'apprentissage qui passent par l'« écoute » des uns et des autres. C'est en écoutant et en observant que l'enseignant peut comprendre les apprenants, leurs personnalités, leurs visions et les objectifs de leur présence à son cours.

Car derrière chaque questionnement ou étonnement, se trouve un message immédiat, personnel mais aussi universel. En agissant et en parlant, en questionnant librement, l'étudiant donne de lui-même, et c'est à ce moment-là que l'enseignant saisira les capacités de chacun, et fixera par la suite l'objectif des programmes donnés par le Ministère. Ces objectifs ne se fixent pas au préalable, ou bien ils risquent de ne pas correspondre aux besoins des étudiants.

Pour ce qui est du développement personnel, ce qui compte est l'implication des enseignants dans la vie artistique, culturelle et sportive. La culture, par exemple, est une des principales constituantes de savoirs à enseigner. En respectant la pluralité culturelle des apprenants, chaque enseignant doit faire preuve d'une grande « ouverture aux idées novatrices et à l'esprit critique ainsi que l'expression des intentions sous-jacentes à ses actes professionnels par des arguments solides qui empruntent aux domaines de la psychopédagogie, de la didactique et des disciplines² ». Ce développement s'effectue individuellement, ou dans le cadre créé par l'établissement dont dépend l'enseignant. Sur le plan

¹ Carl Ransom Rogers, *Liberté pour apprendre*, op. cit., p. 282.

² Marie-Françoise Fave-Bonnet, *L'Évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, op. cit., p. 117.

individuel, l'enseignant adapte ses choix à sa formation, et aux objectifs de son enseignement.

Nous notons que la majorité des enseignants, pour réussir leur intégration dans le système de « transmission pédagogique », doivent suivre certaines formations, dans un cadre plus ou moins ludique, comme les ateliers de théâtre, de danse, de musique, etc. Ces derniers leur permettent de se libérer du trac, et de retrouver les capacités permettant d'entrer en contact avec les apprenants mais aussi avec le corps pédagogique.

Quand ce développement est pris en charge par un organisme qui dépend ou non d'un des Ministères (en l'occurrence, pour notre recherche, le Ministère de l'enseignement supérieur), l'adaptation s'effectue généralement automatiquement. Comme en témoigne Britt-Mari Barth, dans ce cas, « Le défi le plus important à relever [...] est sans doute d'arriver à susciter un changement conceptuel dans leur rapport avec le savoir et son élaboration¹ ». Ainsi, c'est le passage de l'étape du savoir-apprendre à celle du savoir-enseigner et transmettre, de « rendre le savoir accessible », et de mettre l'apprenant au centre de l'acte pédagogique. C'est « savoir choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner² ».

Dans son acte de transmission, l'enseignant (que nous pouvons aussi nommer explicateur, formateur, guide à la compréhension, accompagnateur, facilitateur d'apprentissage, etc.) aura besoin, au-delà de ses savoirs, de ses compétences et de ses connaissances, de méthodes pour mettre en œuvre son savoir, sinon celui-ci peut devenir caduc, du moins inefficace. Ces méthodes se construisent à partir de savoir-faire et de savoir-être.

Dans l'un des exemples que donne Carl Ransom Rogers concernant l'expérience de « facilitateur d'apprentissage », la formation des formateurs est définie comme suit :

Je suis facilitateur d'apprentissage et vous êtes l'apprenti. Il n'y a pas ici de professeur au sens traditionnel du terme. Que vous appreniez ou non, c'est vous qui en portez l'entière responsabilité. Mon unique travail est de vous donner l'occasion de prendre cette responsabilité à partir de votre propre initiative [...] je suis toujours

¹ Britt-Mari Barth, *Le Savoir en construction*, op. cit., p. 11.

² Cette citation est le titre du chapitre 5 du livre de Britt-Mari Barth, *Le Savoir en construction*, op. cit., p. 109.

à votre disposition pour des entretiens dès la première semaine [...] En outre, ces entretiens personnels me sont très utiles à moi, votre facilitateur, parce que moi aussi je souhaite apprendre quelque chose, et je ne le puis que si vous voulez bien me poser des questions, me formuler vos objections, et me présenter des suggestions, à moi personnellement.¹

Dans cet exemple, il s'agit d'expliquer aux futurs enseignants les raisons pour lesquelles ils sont en cours avec lui, mais également comment Weldon Shofstall souhaite personnellement donner son cours. En fait, il ne donne pas à proprement parler un cours, mais partage un savoir en attendant que son interlocuteur lui donne aussi le sien, dans un va-et-vient de connaissances. Carl Ransom Rogers se sert de cet exemple pour montrer que tout enseignant doit passer par une étape d'observation² et d'entretiens, pendant laquelle il apprend à connaître les apprenants qui vont devenir ses interlocuteurs.

b. L'école d'art face aux évidences économiques

Quelles que soient les compétences des enseignants, une école d'art, ce « lieu où [selon Henry-Claude Cousseau] est possible ce qui ne le serait pas ailleurs et [qui] n'a pas encore de nom³ », ne peut pas exister en dehors de la réalité du marché. On peut envisager plusieurs types de rapport avec cette réalité, selon qu'il s'agit d'une école publique, d'une école privée, ou d'une école partiellement indépendante. L'établissement doit se financer, d'une part, préparer les apprenants à leur future vie d'artistes, de designers, d'architectes, d'autre part, et il doit enfin offrir des éléments utiles pour la production et la transmission du savoir.

Pour ce faire, l'école d'art doit, pour Isabel Voirol-Rubido et Siegfried Hanhart, « s'adapter plus rapidement aux changements du marché de l'emploi, [...] assouplir les règles régissant les parcours de formation, [...] [et] proposer une

¹ Weldon Shofstall cité par Carl Ransom Rogers, *Liberté pour apprendre*, op. cit., p. 193. Cette citation du professeur Weldon Shofstall s'adresse à de futurs professeurs du secondaire lors du cours *Training high school facilitators of learning*, manuscrit inédit, Tempe, Arizona, Université d'État, 1966.

² Nous avons parlé de cette étape primordiale dans le partage de savoirs dans un chapitre précédent. Si nous recitons ici l'exemple, c'est pour souligner l'importance de la « formation des formateurs », afin qu'ils comprennent l'intégralité de processus pédagogique.

³ Henry-Claude Cousseau, *Peut-on enseigner l'art ?*, op. cit., p. 14.

offre de formation élargie¹ ». Cette dernière reflète en effet les changements et les mutations, les contraintes et les limites d'un système de production « conduisant les entreprises à privilégier une logique de compétences à une logique de qualifications² ».

Si l'une n'empêche pas l'autre, l'adéquation de la formation à la demande du marché passe par deux types d'évolution afin de procurer aux étudiants les critères adéquats pour occuper un emploi : en effet, soit le candidat suit une formation pour acquérir les compétences lui permettant d'occuper le poste adéquat ; soit – et cette évolution découle de la première – il faut trouver un équilibre « entre l'offre et la demande de compétences. [Cette évolution] peut être mesurée [...] à partir d'études de l'impact des dispositifs pédagogiques universitaires sur le début de la carrière³ ». Il est donc possible de recueillir des données concrètes permettant d'améliorer les formations à l'art.

Ces dernières années, le marché de l'emploi a évolué, ce qui s'est répercuté sur les politiques éducatives, et sur le fonctionnement des systèmes de formation. Pour faire face à cette évolution, l'État a consacré des budgets considérables⁴. À ce soutien de l'État peuvent s'ajouter des « financements privés [qui] proviennent du mécénat, des dons, des legs, des soutiens privés, que ceux-ci soient le fait de

¹ Isabel Voirol-Rubido, Siegfried Hanhart, « Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation ? », in Jean-François Pinton (dir.), *Revue Française de pédagogie, recherches en éducation*, n° 192, ENS éditions, Lyon, 2015, p. 6.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Pour Yves Michaud, « Dans la réalité qui est la nôtre aujourd'hui en Europe, les écoles vivent essentiellement des financements d'État, de ville ou de la région, des financements assez solides mais aussi assez peu innovateurs et confinés à des niveaux très bas. Pour l'innovation, elles doivent donc souvent faire appel aux aides ponctuelles des entreprises et au mécénat » (*Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art, op. cit.*, p. 91). Cette forme de financement est également peu profitable aux futurs artistes, car ils continuent, après avoir obtenu un diplôme, de compter sur l'État pour financer leurs projets. C'est aussi le cas en Tunisie, où les artistes attendent les subventions de l'État ou d'autres organismes qui appartiennent au Ministère de la culture. Cette politique a des conséquences sur l'innovation et la productivité des artistes. Pour des raisons d'engagement, il faut faire participer les étudiants à un niveau significatif du financement de l'école d'art. En Amérique, les étudiants en art paient des frais élevés pour financer leurs études, d'où la motivation et la responsabilité – à partir de 12000 dollars (10043,9 euros ou 28625,1 dinars tunisiens). Cela veut dire que l'étudiant entre à l'école avec l'objectif de devenir artiste, mais aussi comme entrepreneur cherchant un retour sur investissement dès l'obtention de diplôme. Pour ce faire, il ne compte que sur lui, n'attend l'aide ni de l'État ni d'un autre organisme, en dehors de contacts personnels dans le cadre d'un projet novateur et productif.

personnes privées ou de sociétés¹ ». Ces contributions financières sous-entendent, bien souvent, une contrepartie publicitaire et/ou médiatique, et elles ne sont ni constantes ni durables sur le long terme. Cela demande en outre, pour l'École, un suivi continu sur le plan comptable, et un engagement de la part des responsables, pour fidéliser les sponsors, et assurer la couverture médiatique.

Les écoles d'art de jadis, qui n'avaient besoin que de grandes salles, de professeurs et de modèles, n'existent plus. Aujourd'hui, elles doivent ajouter l'achat, l'entretien et le maniement des nouvelles technologies, si bien que l'art n'est plus aussi accessible, et coûte très cher à l'État.

Reconnaître ce coût de l'art, c'est reconnaître que les écoles d'art doivent investir, qu'elles doivent investir notamment dans les équipements lourds [...]. Ceci impose à ceux qui en sont responsables d'avoir une vision de managers, de réfléchir en termes de durée de vie et d'amortissement des équipements [...]. Sans entrer dans le fétichisme des technologies nouvelles, il faut être conscient qu'une école d'art exige aujourd'hui un haut niveau d'investissement et qu'elle ne peut s'endormir sur son passé et ses routines, sauf à se retrouver rapidement obsolète².

L'école d'art, pour se procurer de nouvelles technologies, et les renouveler régulièrement, a besoin de se rapprocher du domaine de l'industrie. Ce dernier peut lui assurer des matériaux, des machines, des techniciens pouvant former les apprenants, ainsi que des lieux de stage et de recrutement des futurs diplômés.

Ces établissements doivent donc choisir leur lieu d'implantation selon la ou les spécialités de formation. Si nous prenons l'exemple de l'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design en Tunisie, elle est implantée à côté de l'Office National de l'Artisanat, choix très pertinent pour les étudiants qui choisissent cette voie de création qu'est l'artisanat. Néanmoins, étant donné la diversification de l'offre de formation de cette École Supérieure, la majorité des étudiants se formant à d'autres spécialités se trouvent, en revanche, très éloignés de leurs terrains potentiels de travail.

Selon Yves Michaud, « Le rôle d'une école d'art est de mesurer exactement les enjeux³ » de son implantation, de sa formation, et des débouchés professionnels. Elle prépare les futurs artistes à ce qui les attend une fois qu'ils quittent l'école :

¹ Yves Michaud, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, op. cit., p. 89.

² *Ibid.*, p. 93-94.

³ *Ibid.*, p. 96.

ils doivent ainsi savoir négocier les prix, contacter des clients pour obtenir des chantiers, savoir profiter des opportunités qui se présentent à eux tout au long de leur parcours professionnel. Ils l'apprendront sans doute sur le tas, mais aussi par une connaissance préalable, qui est toujours bénéfique pour faciliter l'intégration dans le marché.

Une école d'art doit encore mettre en place un ou des principes d'évaluation des apprenants, et c'est l'objet de la section qui suit.

c. Processus d'évaluation d'un étudiant en art

Évaluer un étudiant en art – ou même dans n'importe quelle discipline – s'avère une tâche très complexe. En effet, cette évaluation peut prendre deux formes : une évaluation à court terme et une évaluation à long terme. Commençons par la première, elle concerne l'évolution personnelle et artistique de l'étudiant, la familiarisation avec les cours, l'amélioration des compétences artistiques et intellectuelles, et enfin l'autonomie. Cette évaluation demande le passage d'un examen, si bien qu'elle reste souvent très aléatoire, étant donné que le résultat dépend du thème choisi, de l'état d'esprit de l'apprenant le jour de l'examen, des critères d'évaluation qui ne sont ni tout à fait objectifs, ni scientifiques (dans le cas de l'art, ils seront plutôt artistiques et esthétiques), etc. Il y a toujours une part de subjectivité de l'enseignant qui corrige une épreuve. Enfin, si l'apprenant n'est pas en bon état physique, mental et psychologique le jour de l'examen, il risque d'avoir un classement ou une note mauvaise. Cela aura des conséquences néfastes sur son année, ses futurs choix, et parfois même sur son parcours.

Le deuxième niveau d'évaluation concerne l'intégration de l'étudiant dans le cadre institutionnel et para-institutionnel. Habituellement, les étudiants en art s'intègrent facilement dans leur cadre universitaire, étant donné l'esprit d'ouverture de ces institutions. Le nombre d'ateliers et la manière de dispenser les cours permettent aux étudiants de différents niveaux de se rencontrer, en assistant aux expositions des travaux des uns et des autres, en collaborant à un travail

collectif, ou simplement par curiosité puisque n'importe quel étudiant peut assister aux ateliers de différents niveaux.

Les écoles d'art organisent ou participent à de multiples projets, selon les spécialités, cela va de l'exposition au festival, et d'un tournage à un vernissage. Tout futur artiste doit participer à la vie culturelle et artistique de son Institut, sous peine de manquer des occasions de rencontre et de collaboration avec les organismes ou personnes influents dans le domaine. L'étudiant en art doit construire son réseau, dès son entrée à l'École, pour se faire connaître. Il a autant besoin d'une reconnaissance de la part des artistes professionnels que d'un *curriculum vitae* empli de diplômes et de certificats.

Un troisième niveau d'évaluation concerne l'engagement du futur artiste dans une formation continue, c'est-à-dire le fait d'avoir la volonté de découvrir, de se renouveler, et d'être à jour sur le plan des connaissances et des expériences. Nous avons évoqué, lors d'une étape précédente, la curiosité nécessaire à toute personne souhaitant devenir artiste, curiosité qui peut être intellectuelle, technique ou matérielle. Il s'agit par exemple d'oser découvrir et utiliser de nouveaux matériaux, de nouvelles techniques, de nouveaux mélanges, mais aussi de savoir les différencier, au lieu de se contenter de ne maîtriser et de ne se spécialiser que dans un seul domaine – même si c'est pour donner plusieurs dimensions à une même couleur de peinture, si nous faisons par exemple référence au « noir » de Pierre Soulages.

Pour ce qui est de l'évaluation sur le long terme, nous choisissons de revenir à la pensée fondamentale du Bauhaus, ainsi présentée par Ingrid Von Der Dollen, dans « Du Bauhaus au système nazi : éducation artistique et crise de l'Allemagne » :

[Il s'agit d']établir un lien entre l'art et la vie, par des concours de toutes les activités artistiques en vue d'une esthétisation et d'une humanisation du monde du travail. L'artiste devait être sorti de la tour d'ivoire de l'école, l'artisan dégagé de la vulgarité d'une pensée purement pratique. Toute arrogance, signe d'une différence de classe entre l'artiste et l'artisan, devait être abolie, toute hiérarchie doit

disparaître au profit d'une communauté solidaire de tous les créateurs, selon le modèle médiéval¹.

Le futur artiste doit savoir s'intégrer parmi toutes les catégories sociales ou professionnelles, s'inspirer de la vie quotidienne sans « arrogance », et ne pas hésiter à mettre la main à la pâte pour remodeler les objets de la vie de tous les jours dans le but de faire rêver. Être un artiste tient surtout au fait de vouloir créer, inventer, quitter le pays de la bohème, et la vie sans souci du lendemain. Être un artiste consiste à vouloir participer pleinement à la construction de ce qui devait être, selon Walter Gropius, le « grand édifice de l'avenir qui sera tout en un : architecture, sculpture et peinture, et qui s'élèvera de millions de mains d'artisans vers le ciel tel le symbole cristallin d'une foi nouvelle² », et sans attendre de quelconques subventions de l'État.

Lorsque nous avons évoqué, dans un chapitre précédent, la participation de l'étudiant au budget de son institut par le paiement de frais de scolarité relativement onéreux, comme dans le cas des étudiants américains, c'est aussi dans le but d'encourager les étudiants à désirer faire un rapide retour sur investissement. Cela peut aussi être le moyen de se sentir co-proprétaire de son institut de formation, et des matériaux utilisés, et ainsi de se sentir plus impliqué.

En outre, et même si cela peut faire débat, il nous semble que la gratuité de l'enseignement de l'art a des conséquences néfastes sur l'état des écoles, mais aussi sur le niveau des futurs artistes, et sur leur productivité. Pour motiver et surtout responsabiliser les étudiants, il faut, comme le prétend Yves Michaud, les « rendre [...] plus rapidement sensibles au fait qu'ils ne seront pas des créateurs subventionnés, mais des artistes ayant à vivre sur un marché³ ».

Chemin faisant, nous n'avons pas cessé de parler de l'importance de la notion de motivation, ainsi que des moyens destinés à favoriser l'apprentissage et

¹ Ingrid Von Der Dollen, « Du Bauhaus au système nazi : éducation artistique et crise de l'Allemagne », in Fabrice Douar et Matthias Washek, *Peut-on enseigner l'art ?*, op. cit., p. 124.

² Walter Gropius cité par Fabrice Douar, Matthias Washek, *Peut-on enseigner l'art ?*, op. cit., p. 124. La citation de Walter Gropius est extraite de « Porgramm des staatl. Bauhauses » (Weimar, 1919), in Karl-Heinz Huter, *Das Bauhaus in Weimar*, Berlin, 1976, p. 208.

³ Yves Michaud, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, op. cit., p. 99.

l'épanouissement des étudiants, il nous reste à envisager d'autres manières permettant d'atteindre les mêmes objectifs.

4. Arrêtons de transmettre... construisons le savoir ensemble

Nous pouvons désormais le faire à partir de recherches, lectures, ou comparaisons entre différentes « méthodes » et « modèles » pédagogiques, comme par exemple ceux de Maria Montessori, Célestin Baptistin Freinet ou Adolphe Ferrière. Cette nouvelle étape de la réflexion est aussi le fruit de nos observations au cours de deux années d'enseignement, comme en témoignent les annexes¹. Ainsi, tous les chercheurs et pédagogues qui nous paraissent les plus importants souhaitent aider les apprenants à atteindre un seul et même objectif qui est la réussite. C'est ce que, les uns – tels Maria Montessori et Carl Ransom Rogers – appellent *épanouissement*, *liberté* ou *éducation de la paix*², et que les autres – tels Célestin Baptistin Freinet et Adolphe Ferrière – nomment *la responsabilité* et *l'autonomie*.

Faire ici référence à toutes ces pédagogies n'est pas anodin, étant donné qu'elles se rencontrent toutes sur un point commun : le fait qu'elles soient davantage centrées sur l'apprenant que sur l'enseignant, contrairement aux anciennes méthodes d'enseignement. Elles ont, certes, marqué une évolution des modes de transmission, mais, comme tout processus humain changeable et évolutif, ces pédagogies connaîtront le même essor.

La réussite des apprenants en scénographie, comme dans d'autres disciplines, ne passe pas seulement par un cadre scolaire et pédagogique adéquat, assurant la

¹ Voir annexe 5, p.47, « Enseigner le théâtre, le théâtre pour enseigner (retours sur une expérience) ». Il s'agit d'un atelier enseigné en 2^{ème} année sur deux semestres. Il permet à l'étudiant d'acquérir des connaissances théoriques, et des compétences dans le domaine de la communication verbale et non verbale.

² Carl Ransom Rogers a donné le nom de « congruence » à une notion qu'il définit ainsi : « correspondance exacte entre l'expérience et la prise de conscience [autrement dit] l'accord de l'expérience, de la conscience et de la communication » (*Le Développement de la personne*, op. cit., p. 238). Il s'agit en fait de trouver un équilibre entre expérience, conscience et communication, et cela ne s'effectue qu'avec une certaine confiance en soi, une autonomie et une acceptation inconditionnelle d'autrui. Cette acceptation exige de l'enseignant, en relation pédagogique avec son apprenant, d'accepter ses forces et ses lacunes, sans préjugés, afin de faciliter l'acte de transmission.

maîtrise de l'espace, des matériaux et des matières nécessaires à la création. Il ne suffit pas davantage de promettre aux apprenants une intégration rapide, voire systématique dans divers secteurs du marché de l'emploi. En effet, la possibilité même de la réussite du futur scénographe demande qu'il puisse acquérir de la confiance, de la congruence, de la responsabilité, de l'autonomie, et de la liberté, c'est-à-dire tout un ensemble de qualités propres au développement de la personnalité, et permettant par la suite de se singulariser comme créateur.

La réussite demande également de renoncer à donner du savoir, de la part de l'enseignant, et de mendier ce savoir, de la part de l'apprenant, parce que tous les deux doivent s'inscrire dans un accord ou contrat de co-construction du savoir.

La combinaison de toutes les méthodes pédagogiques est, certes, nécessaire aux apprenants d'aujourd'hui, mais la question la plus essentielle à poser concerne plus particulièrement le rôle que jouera l'école de demain, compte tenu de l'évolution des nouvelles technologies, et de la vulgarisation des savoirs qui en est l'immédiate conséquence. Cela étant, les pédagogues d'aujourd'hui commencent à se poser des questions sur la pérennité ou non de la présence de l'enseignant en présentiel, et l'éventuelle disparition de cet intermédiaire entre lui et le savoir.

La durée de vie de tel ou tel savoir sera aussi mise en question, compte tenu de la vitesse des découvertes, et du nombre d'informations présentes sur internet, mais plus ou moins fiables. On peut même songer à la transformation du cadre de transmission – l'école – puisque l'on commence de plus en plus à évoquer l'école virtuelle et l'université virtuelle.

Il se peut d'ailleurs que les institutions d'aujourd'hui aient l'envie de penser et de mettre en place des « institutions virtuelles » – comme les « boutiques virtuelles » – et que le savoir puisse devenir, sinon une donnée marchande, du moins soumise à un marché régulé par la demande. Ce qui est encore inimaginable aujourd'hui est capable de devenir une réalité, avec la généralisation de l'usage du réseau internet, ainsi que de sa « gratuité »¹, même si cela concerne essentiellement les pays développés.

¹ Précisons quand même qu'il existe des *coûts indirects* (ordinateur, alimentation électrique, abonnement à un opérateur) et des *coûts masqués* (centrales électriques, câbles et relais couvrant

Le développement qui va suivre peut nous aider à poser une série de questions qu'il s'agit de prendre en compte pour repenser l'enseignement de la scénographie. Si nous n'avons aucun doute sur la légitimité de la question précédemment mentionnée – le rôle que peuvent jouer l'école ou l'université, compte tenu de l'évolution des nouvelles technologies –, nous ne cherchons pas pour autant des réponses définitives. Ce qui compte est l'absolue nécessité de la réflexion, et le fait que tous les apprenants en scénographie doivent constamment réfléchir et se remettre en question – à haute voix si nécessaire – pour comprendre et produire un savoir source de créativité.

Ainsi, le terrain de la pratique peut se convertir en domaine de recherches, parce que, dans les ateliers, l'apprenant-scénographe apprend à mettre en mots et à théoriser son processus de création. Il prend la parole, non pas comme un philosophe ou un sociologue qui parle de l'art de l'extérieur, ou bien qui attend qu'un projet soit finalisé pour ensuite l'analyser – encore une fois de l'extérieur. L'apprenant-scénographe appréhende sa création de l'intérieur, et la théorise au fur et à mesure, pendant toutes les étapes de conception, de réalisation et de production. Il doit encore aller plus loin et être capable d'analyser les répercussions de sa création sur le public visé, ce qui représente une tâche encore plus difficile.

L'objectif de l'approche théorique ne consiste pas purement et simplement à étudier la pertinence de la pratique vis-à-vis des besoins humains, mais de les dépasser pour ne pas être victime de ses passions. Ainsi, l'apprenant-scénographe apprend à organiser les informations comme les ressentis pour maîtriser le savoir, étant donné que, selon Edgar Morin, ce dernier n'est « connaissance qu'en tant qu'organisation, mise en relation et en contexte des informations¹ ». Maîtriser la connaissance suppose aussi de comprendre la motivation de chaque action menée

un territoire), qui induisent une nouvelle économie liée aux fournisseurs d'accès à internet, et qui ont des répercussions négatives pour la collectivité : « surveillance » des abonnés à des fins publicitaires, accroissement des inégalités, fracture entre les zones équipées et le reste du monde, incidence sur le réchauffement climatique, etc. Ces conséquences sont très éloignées des utopies initialement générées : gratuité et accessibilité à toute l'humanité.

¹ Edgar Morin, *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Seuil, 1999, Paris, p. 17.

dans le domaine pratique, avec la perspective de répondre aux besoins de la société ou du marché de l'art par un véritable travail d'artiste-chercheur. Ces informations sur la pratique artistique doivent nécessairement être rassemblées, organisées et analysées par l'apprenant-scénographe.

Il faut ensuite faire le lien entre la pratique, qui peut – doit – être un domaine de recherches, et la théorie, qui permet d'avoir du recul sur la pratique et de la perfectionner. Dans *Recherche et didactique de la création artistique*, Grazia Giacco rapporte que « [William Erwin] Eisner¹ avait inauguré cette approche qui consistait à encourager une recherche en art », dans laquelle « la connaissance n'est pas seulement une découverte ou une démonstration mais [...] une construction qui s'enrichit par les manières différentes que le chercheur utilise pour² » comprendre différentes notions, afin de pouvoir concevoir et produire des objets ou projets artistiques.

Or, ce stade d'apprentissage demande une forme d'épanouissement de soi-même qui n'est plus une fin en soi, mais un outil de construction du savoir. Quand l'apprenant participe à la construction du savoir en s'engageant dans un projet de recherche, et en changeant sa conception de l'enseignant comme source de savoir, pour la remplacer par celle d'un accompagnateur, il peut commencer à épanouir ses « dons cachés ».

Dans l'ouvrage *Carl Rogers et l'action éducative*, Jean-Daniel Rohart évoque de manière pessimiste cette notion d'épanouissement, condamnée à disparaître :

nous possédons tous [...] des dons dans un domaine ou un autre. Ces dons sont souvent étouffés dès notre entrée dans la vie, car la famille et l'école nous mettent dans un moule qu'il faut accepter ou subir sans pouvoir épanouir nos dons personnels, ce qui serait pour beaucoup un signe de non-conformisme. La première démarche, c'est donc d'arriver à découvrir nos dons personnels, cachés, ensevelis, étouffés par l'éducation reçue³.

¹ William Erwin Eisner (1917-2005) est un auteur américain de bandes dessinées, créateur de *Spirit*, et du concept de « roman graphique », et l'une des figures majeures des bandes dessinées au XX^e siècle. Parmi ses écrits, citons *La Bande dessinée, art séquentiel* (1985) et *Le Récit graphique. Narration et bande dessinée* (1995).

² Grazia Giacco, *Recherche-crédation et didactique de la création artistique*, EME éditions, Louvain-la-Neuve, 2017, p. 109.

³ Jean-Daniel Robert (dir.), *Carl Rogers et l'action éducative, op. cit.*, p. 23.

On peut retenir deux des points développés dans cette citation : d'une part, le fait que « nous possédons tous [...] des dons dans un domaine ou un autre », ce qui pourrait rejoindre les principes de « l'égalité des intelligences¹ » ou du « partage du sensible » de Jacques Rancière ; et d'autre part, l'idée de la disparition de ces « dons personnels, cachés, ensevelis, étouffés par l'éducation » dispensée par « la famille et l'école », et donc de la nécessité de les faire resurgir.

Nous pouvons ensuite nous réapproprier cette réflexion, et admettre que l'école s'est écartée de son rôle initial, qui est de suivre le processus de l'évolution intellectuelle et mentale (naturelle) de l'apprenant, en le poussant vers des directions qui, en fait, minimisent ses attentes, ses besoins et même ses capacités. En effet, le rôle de l'école n'est pas, du moins en principe, de mettre tout le monde dans le même *moule*, pour que les étudiants deviennent identiques, ou qu'ils répondent tous aux mêmes attentes. Au contraire, le but de l'enseignement devrait consister à faire en sorte que chaque apprenant puisse « épanouir [ses] dons personnels », « cachés, ensevelis, [et] étouffés par l'éducation reçue ».

En tant que pédagogue, j'ai pris l'habitude de répéter les mêmes choses aux étudiants de l'Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanités de Zaghouan², à savoir qu'il faut considérer la salle comme une maison, et faire de cet espace un lieu de paix, de recherche et de création, ou encore que le « travail » de l'étudiant relève de la maxime suivante : « faites et dites ce que vous voulez, mais justifiez tout »³. L'insistance sur la nécessité de la réflexion, la liberté laissée aux étudiants, et la prise de possession de l'espace participent à la création d'un climat de confiance, de responsabilisation, d'entente et de motivation qui m'a permis d'ouvrir plus largement aux apprenants les portes de la création et de la recherche.

¹ Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, La Fabrique, Paris, 2008, p. 23. L'expression qui suit fait évidemment référence à l'ouvrage *Le Partage du sensible*, *op. cit.*

² Voir annexe 5, p.47, « Enseigner le théâtre, le théâtre pour enseigner (retour sur expérience) ».

³ Ce ne sont, là, que des exemples de phrases utilisées pour se rapprocher des apprenants. Il existe une infinité de phrases et d'actions qu'un enseignant peut dire ou mener selon le cadre, le type de formation, ou l'âge des apprenants. Ce ne sont pas des *phrases types*, mais une approche personnelle destinée à des élèves qui subissent souvent une relation « verticale » et « rigide » dans le cadre de l'enseignement. Page 48 de l'annexe.

Ainsi, lorsque nous avons décidé de partager la responsabilité des cours avec les étudiants (voir le « contrat pédagogique » évoqué dans les pages précédentes), sous la forme d'un jeu de rôles, ces derniers n'ont pas économisé leurs efforts pour montrer leurs capacités à gérer une classe, et à « jouer » le rôle de l'enseignant. Chaque étudiant ou groupe d'étudiants a ainsi pu animer un cours à sa manière, évidemment différente des autres, en fixant dès le départ les démarches à suivre et les objectifs à atteindre. Le reste des étudiants a réagi de deux façons : soit en respectant à la lettre les consignes de leurs collègues (étudiants-enseignants), soit en donnant des propositions afin de mieux animer la séance. Dans tous les cas, ils ont au final pu prendre une certaine distance par rapport à la traditionnelle « autorité » du maître, et de la non moins traditionnelle « obéissance » de l'élève (l'ignorant).

Par ailleurs, en s'entraînant et en collaborant ensemble, les étudiants ont pu, comme le préconise Philippe Meirieu, échanger les uns avec les autres « dans un mouvement réciproque de construction de l'objet [qui est le savoir] et de construction de soi¹ ». Ce « mouvement » a supprimé les deux formes de « je » qui pouvaient auparavant exister. Un premier « je » d'enseignant orgueilleux qui dispense un savoir déjà acquis, et qui fait de lui un possesseur/donateur supérieur à un deuxième « je » dominé et dépendant entièrement du premier, dans un rapport de verticalité absolue.

Carl Ransom Rogers a donné à ce mode d'intervention à la fois pédagogique et relationnelle le nom d'« acceptation inconditionnelle », sachant qu'il s'agit d'une triple acceptation de soi, de l'autre et de l'espace. Contrairement à une pédagogie traditionnelle qui « se fonde sur la fameuse théorie dite “du pichet et du godet”, dans laquelle le corps enseignant (le pichet) fait de l'élève un réceptacle passif (le godet)² », la mission du pédagogue-accompagnateur réside dans le partage d'une

¹ Philippe Meirieu, « Le maître, entre “clerc”, “bibliothécaire” et “compagnon” », p. 41-49, in Martine Fournier (dir.), *Éduquer et former ; connaissances et débats en éducation et formation*, éd. Sciences Humaines, Auxerre, 2016, p. 4.

² Carl Ransom Rogers, *L'Approche centrée sur la personne*, op. cit., p. 358.

« pédagogie centrée sur [la personne de] l'apprenant¹ », sur sa façon d'être et de penser. Ainsi, quand les élèves ou étudiants deviennent les copropriétaires du lieu de transmission du savoir, ils sont beaucoup plus productifs, comme le prétend de son côté Philippe Meirieu :

dans la « pédagogie centrée sur l'apprenant », on mettrait en place des « contrats » à partir d'objectifs négociés, avec le souci constant d'impliquer chacun dans la démarche, de le rendre « actif » et de le faire participer à sa propre évaluation [...] [Il] se construirait progressivement un modèle de réussite différenciée où chacun pourrait atteindre des objectifs différents mais d'égale dignité².

Cette citation confirme également l'importance d'un « “contrat” [conçu] à partir d'objectifs négociés » entre le pédagogue-accompagnateur et les élèves – contrat que nous avons personnellement mis en place³ –, de manière à assurer un meilleur partage du savoir, et une forme de responsabilisation réciproque.

Dans notre cas, les étudiants n'ont certainement pas tous immédiatement compris notre intention lors des premières séances. C'est, en fait, grâce aux exercices proposés par les uns et par les autres, ainsi qu'avec les différentes propositions d'aménagement de la salle pour qu'elle convienne aux scènes montées sous la surveillance attentive du facilitateur d'apprentissage et du reste du groupe, que les apprenants d'abord réfractaires ont pu se repositionner par rapport au principe du « contrat », et devenir à leur tour une force de proposition constructive au sein du groupe.

Dans l'article « Le maître, entre “Clerc”, “Bibliothécaire” et “Compagnon” », Philippe Meirieu établit une distinction entre trois méthodes de transmission du savoir, et donc entre trois types d'enseignants : le clerc, le bibliothécaire et le compagnon. Si le premier (le clerc) transmet avec la parole et en toute clarté, le

¹ Philippe Meirieu, « Le maître, entre “clerc”, “bibliothécaire” et “compagnon” », p. 41-49, in Martine Fournier (dir.), *Éduquer et former ; connaissances et débats en éducation et formation*, op. cit., p. 41.

² *Ibid.*

³ Voir annexe 3 « iii. Le contrat pédagogique », p. 49. Ce contrat est un accord entre le pédagogue-accompagnateur et les apprenants sur les méthodes à suivre, les objectifs à atteindre, les tâches de chacun, les limites temporaires, les conditions du travail, et tout ce qui touche de près ou de loin au partage du savoir. L'objectif de ce contrat est de responsabiliser l'apprenant pour qu'il s'implique et participe davantage au processus d'apprentissage et d'évaluation.

deuxième (le bibliothécaire) « apprivoise l'esprit et forme la pensée critique¹ », tandis que le dernier (le compagnon) accompagne l'étudiant en exigeant la persévérance et la qualité.

On ajoutera que le clerc, qui jadis représentait le religieux possesseur du savoir, divin ou profane, est de nos jours, et dans le cadre de la transmission du savoir, remplacé par le professeur d'université. Dans son amphithéâtre, celui-ci instruit des apprenants avides de connaissances, tantôt attentifs et possédés par les belles paroles, tantôt perdus par le rythme trop dense ou trop rapide du cours. Le statut prestigieux que possède le professeur fait de lui un exemple à imiter pour réussir, car il possède la meilleure pratique.

Quant à l'enseignant-bibliothécaire, il n'incarne pas la vérité, et ne possède pas le savoir de manière absolue. Il est plutôt une sorte d'éclaireur, de guide et de conseiller. Son rôle ne consiste pas à transmettre le savoir, mais à orienter les apprenants vers les sources de documentation, et à les pousser à se former à la vitesse qu'ils souhaitent et de la manière qui leur convient. De nos jours, le terme peut faire référence aux ressources numériques et à internet, avec la possibilité du libre apprentissage.

Un bibliothécaire, qui connaît le thème de recherche de l'apprenant, joue le rôle d'un « conseiller d'orientation », et le dirige vers un ensemble de documents, sinon une bibliographie, proche du thème de recherche. Il est en somme l'équivalent d'un « moteur de recherches » qui dirige le « navigateur » vers des pages rassemblant toutes les sources associées d'une manière ou d'une autre au sujet de recherche.

Enfin, l'enseignant-compagnon, est souvent considéré comme étant plus particulièrement caractéristique de l'« éducation nouvelle », depuis le congrès fondateur qui a eu lieu à Calais en 1921². Ce dernier a donné naissance à la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (principaux cofondateurs : Ovide Decroly, Jean Piaget, Marie Montessori, John Dewey, Adolphe Ferrière, Béatrice

¹ Philippe Meirieu, « Le maître, entre “clerc”, “bibliothécaire” et “compagnon” », *op. cit.*, p. 47.

² Le congrès de l'éducation nouvelle a eu lieu à Calais, en 1921, avant la création de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle qui, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, a organisé des congrès et des rencontres pour échanger autour de la pédagogie et de son évolution.

Ensor et Elizabeth Rotten). Comme l'indique le terme, il s'agit d'une forme de compagnonnage guidant l'apprenant dans sa quête du savoir : avec explication, aide, observation, et critique. Ce type d'enseignant collabore avec les apprenants, tout en leur laissant une autonomie concernant le rythme d'apprentissage.

Les trois modèles d'enseignants ont cependant leurs limites, et aucun n'est aussi parfait que l'autre, néanmoins chacun possède des avantages que nous ne retrouvons pas chez l'autre. Pour ces raisons, nous estimons que pour cette raison que l'apprenant d'aujourd'hui a besoin d'une combinaison de ces trois modèles de « maître », pour pouvoir « dépasser les querelles du passé, et d'affronter les défis du futur¹ ». Pour atteindre ce dernier objectif, l'apprenant doit à la fois apprendre et comprendre, auprès de l'enseignant et en compagnie de ses collègues, faire aussi des recherches pour approfondir ses connaissances, et, finalement, mettre en pratique tous les acquis, tout en vérifiant son adaptation aux attentes et besoins du marché de l'emploi.

Nous avons commencé cette seconde partie sur la formation à la scénographie par une citation de Richard Bach, extraite de l'ouvrage *Le Messie récalcitrant*² – « Apprendre, c'est découvrir ce que tu sais déjà. Faire, c'est démontrer que tu le sais. Enseigner, c'est rappeler aux autres qu'ils savent aussi bien que toi. Vous êtes tous apprenants [...] et enseignants ». L'auteur a formulé, d'un côté, trois rapports possibles entre l'être humain et le savoir (« Apprendre », « Faire », « Enseigner »), mais il présente aussi les trois catégories de maîtres désignés par Philippe Meirieu (« clerc », « bibliothécaire » et « compagnon »). En effet, dans les différentes étapes de l'apprentissage, l'être humain change de rapport avec le savoir en fonction de la position qu'il occupe : il doit apprendre, appliquer ce qu'il a appris, et transmettre son savoir.

Contrairement à ce qu'évoque Philippe Meirieu, la citation de Richard Bach se termine par « Vous êtes tous apprenants [...] et enseignants », propos qui résumait ce que nous souhaitons à notre tour proposer comme objectif : faire de la transmission et de l'apprentissage deux actes complémentaires et simultanés,

¹ Philippe Meirieu, « Le maître, entre “clerc”, “bibliothécaire” et “compagnon” », *op. cit.*, p. 47.

² Richard Bach, *Le Messie récalcitrant* (1977), *op. cit.*, p. 48.

permettant de mettre sur le même plan l'enseignant et l'apprenant. Pour ce faire, nous retenons la proposition d'Edmée Runtz-Christian, dans *Théâtralité de l'enseignement, pour une pédagogie de la présence* :

[l'] enseignant s'inscrirait dans un courant pédagogique non encore défini qui pourrait se nommer « la présence pédagogique », courant qui accorderait la première place à la personne et non plus à la didactique. Le professeur ainsi formé éviterait la transmission mécanique du savoir au profit d'un enseignement vivant dans lequel des individus entreraient dans une relation de sympathie (ressentir avec) et même quelquefois de compassion (souffrir avec)¹.

L'enseignant peut ainsi dépasser son rôle de simple transmetteur d'un savoir scientifique et technique – le « pichet » de Carl Ransom Rogers – pour aller vers une pédagogie qui « s'apparente à un art² », parce qu'elle impose une autre façon de faire et d'être. Il s'agit donc de dépasser les différents types d'enseignants mentionnés par Philippe Meirieu, tout en les absorbant, et de créer un nouveau rôle de pédagogue qu'il parvient à maîtriser en « jouant » son cours ou sa séquence. Cette présence peut devenir une vraie « jubilation de l'instant présent dans son accomplissement³ », c'est-à-dire une forme de théâtralité, au sens où l'a défini Michel Vinaver.

En effet, cette théâtralité lui impose d'entrer en contact direct avec l'apprenant, non seulement en tant que tel, mais aussi en tant qu'un être humain, de manière à s'associer avec lui dans un projet de production de savoirs. C'est par conséquent un acte de partage de l'« ici et maintenant » dans tous ses états, car le savoir (artistique ou scientifique) n'est plus quelque chose d'absolu ou de fixe, il évolue à très grande vitesse. De fait, si l'on se met à changer le statut de l'émetteur et du récepteur, respectivement joués par l'enseignant et l'apprenant, les deux pôles de transmission se considéreront et agiront nécessairement autrement.

L'acte de transmission et d'apprentissage se convertira ainsi en association de deux entités, dans un cadre et un espace-temps bien définis pour construire ensemble le savoir. L'accompagnateur et l'apprenant affronteront réciproquement

¹ Edmée Runtz-Christian, *Théâtralité de l'enseignement, pour une pédagogie de la présence*, thèse de doctorat dirigée par Gisèle Barret, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Institut d'Études Théâtrales, Paris, juin 1998, p. 313.

² *Ibid.*

³ Michel Vinaver, *Écrits sur le théâtre*, vol. 2, L'Arche, Paris, 1982, p. 111.

les problèmes à résoudre, de manière à partager la responsabilité de la construction du savoir :

[l'apprenant] découvre [alors] de lui-même l'amertume et la douceur de la recherche, au lieu de lui fournir la « science faite » [...]. À l'aide de cette méthode, l'étudiant pourra développer un apprentissage constructif, positif, où toute sa personne se trouve engagée : à la recherche d'informations, dans la décision responsable, dans l'action¹.

Nous souhaitons continuer à filer la métaphore d'un apprentissage passant par une forme de théâtralité. Ainsi, dans *Le Théâtre dans la vie*, Nicolas Evereïnoff va dans le même sens, en abordant plus particulièrement, en ce qui le concerne, la nécessaire acceptation de chacun de devoir atteindre une certaine maîtrise – vocale, corporelle – pour pouvoir jouer tel ou tel rôle. Il observe en outre que le « jeu » ou le « masque » transforment la personnalité :

Toutes les fois que l'homme s'efforce longuement et avec persistance d'apparaître quelqu'un d'autre, il finit par sentir qu'il est difficile de redevenir soi-même ; celui qui a pris le masque de l'amabilité, est obligé à la fin des fins d'acquiescer cet état d'esprit bienveillant qui, seul, rend possibles les manifestations d'amabilité. Ainsi le nouvel état d'esprit exerce sur lui son pouvoir, et il devient réellement bienveillant. Oui, il est parfaitement vrai que, souvent, les gens finissent par réussir à réaliser dans les actes de leur vie les virtualités du masque qu'ils ont pris. Et c'est en cela que repose l'infinie valeur éducative de notre "incessante théâtralité de la vie"².

Dans le cas de la nouvelle pédagogie qui nous intéresse, les deux pôles de l'acte de transmission (l'apprenant et l'enseignant) doivent cesser de jouer le rôle de « vitrine[s] stérile[s]³ » pour redevenir des personnes « réellement bienveillant[es] », ayant des sentiments et des convictions, et réagissant avec beaucoup de transparence et d'authenticité, afin d'atteindre une certaine « efficacité éducative⁴ ». Ces personnes se réfèrent à toutes les pédagogies qui peuvent leur servir pour épanouir et faire éclore les dons refoulés.

¹ Miguel de la Puente, *Carl R. Rogers : de la psychothérapie à l'enseignement*, éd. Epi, Paris, 1970, p. 254.

² Nicolas Evereïnoff, *Le Théâtre dans la vie*, Stock, Paris, 1930, p. 53.

³ Carl Ransom Rogers, *L'Approche centrée sur la personne*, traduit par Henri-Georges Richon, éd. Randin, Lausanne, 2001, p. 340.

⁴ *Ibid.*

Par conséquent, si l'objectif d'œuvrer à l'épanouissement des apprenants est, à notre sens, d'apprendre à créer¹, cela dépendra toujours des techniques et des moyens utilisés, comme des pédagogies mises en place, de l'engagement des enseignants et des apprenants, et enfin, des nouvelles technologies qui doivent prendre place dans les établissements scolaires, comme dans la vie de tous les jours. Cela suppose une nouvelle façon d'appréhender l'acte de transmission, mais encore une meilleure compréhension de la didactique de la création artistique et de la *recherche-crédation*².

Nous présenterons ces nouvelles approches de l'enseignement de l'art, dans le prochain chapitre, en expliquant quelle est (ou non) l'importance des nouvelles technologies dans la *construction du savoir* en général, et dans la formation à la scénographie en particulier.

5. Quelle approche pour l'enseignement de la scénographie ?

Peut-on dire qu'il faut trouver une approche bien déterminée pour enseigner la scénographie ? Existe-t-il une différence entre la scénographie et les autres disciplines artistiques, et par conséquent une approche spécifique ? Qu'il s'agisse de l'enseignement du théâtre, du cinéma, de la danse, de la musique, de l'architecture ou d'autres arts, les différences entre les méthodes d'enseignement restent limitées. Cependant, ce qui peut faire l'originalité de l'enseignement de la scénographie consiste dans un premier temps dans son ouverture sur différents domaines.

¹ Même si cela reste, selon plusieurs chercheurs dont Yves Michaud, une sorte d'utopie de vouloir « transmettre des pouvoirs créateurs », ou qu'on « puisse enseigner à produire des œuvres d'art originales ». Cette formation à la création se limite certainement à la transmission de techniques qui feront davantage des artisans et des professionnels que des artistes. En effet, un apprenant qui souhaite devenir créateur en intégrant simplement une école d'art n'atteindra son objectif que s'il a déjà un don. Si nous prenons l'exemple des écoles qui forment à l'art en Tunisie, nous constatons que bon nombre d'apprenants qui les intègrent n'ont pas accédé au statut de créateur avec un diplôme d'école d'art mais sont plutôt des artisans possédant quelques techniques artistiques, sauf évidemment ceux et celles qui sont venus pour développer un don déjà existant.

² Nous parlerons de ce concept dans les pages qui suivent.

Nous avons rencontré (comme tous les chercheurs et les professionnels) une grande difficulté à définir la scénographie¹, étant donné son rattachement à de multiples domaines comme l'architecture, la dramaturgie, le théâtre, le cinéma et la décoration. Mais cette difficulté peut aussi s'envisager comme une particularité qui justifie l'originalité de cette pratique et de cet art, d'où la raison pour laquelle la formation à la scénographie peut se différencier de celles concernant d'autres disciplines.

En effet, cette pratique a su s'adapter à toutes les évolutions, et répondre aux exigences de différents secteurs. Son rapprochement avec les nouvelles technologies, comme avec les nouvelles formes de recherche pédagogique, épistémologique, psychologique et didactique nous pousse à l'étudier de plus près, pour confirmer le fait qu'il est nécessaire d'innover dans les méthodes d'enseignement. La scénographie est au carrefour de plusieurs domaines, et malgré l'apparition de formations à la scénographie bien spécifiques – scénographie d'exposition, scénographie théâtrale, etc. – et elle demeure l'une des rares disciplines qui intègre des domaines parfois très différents.

À titre d'exemple, on trouve des formations à la scénographie dans les écoles d'architecture, d'urbanisme, de Beaux-Arts, d'arts dramatiques, de design, de mode, ou des arts et métiers, et ce très vaste champ qu'intègre la scénographie exige qu'on réfléchisse à une didactique correspondant très précisément à cette forme de création, à la fois artistique et technique. Néanmoins, comme le note Grazia Giacco,

Il serait vain de chercher des recettes prêtes à l'emploi sur comment enseigner la [scénographie] – c'est plutôt la complexité de la tâche qui doit être reconnue et admise – mais il est davantage utile de développer une posture de créateur autant chez l'enseignant que chez [...] l'étudiant. À partir de là, il faut tracer des pistes pour favoriser des pratiques de création artistique en classe [...], en montrant comment cette pratique et son questionnement didactique rejoignent le même champ épistémologique, les mêmes objectifs et modes de la recherche en art².

Concernant l'enseignement de l'art de la scénographie, nous souhaitons dépasser la distinction entre théorie et pratique, et même favoriser une porosité entre

¹ Voir le chapitre « Les problèmes de définition ».

² Grazia Giacco, *Recherche-crédation et didactique de la création artistique*, op. cit., p. 79.

l'enseignement, la recherche et la pratique artistique. Cela dépasse de loin « les recettes prêtes à l'emploi », compte tenu de l'évolution incessante des méthodes, des techniques et des moyens d'un côté, ainsi que des capacités et des besoins, de l'autre. « Favoriser les pratiques artistiques de création » veut également dire se positionner autrement par rapport à l'apprenant-scénographe, afin de le rendre prêt à vivre une expérience poïétique et artistique.

Dans l'article « Créer un environnement favorable aux pratiques responsables en recherche-crédation », Sophie Stévançe forge l'acronyme *RADAR*, qui correspond à la méthode que nous souhaiterions mettre en place pour améliorer l'enseignement de ce savoir et savoir-faire que constitue la scénographie. L'acronyme renvoie à quatre principes complémentaires :

1) **RESPONSABILISER** tous les acteurs concernés [...] 2) **ADAPTER** les processus d'évaluation et la critériologie à une vision renouvelée [...] 3) **DÉVELOPPER** les outils éthiques pour la formation 4) les **APPLIQUER** dans les projets de recherche proposant une approche de Recherche-crédation où les contributions de chacun des collaborateurs sont reconnues¹.

Indépendamment de l'ordre de présentation – Responsabiliser, Adapter, Développer, Appliquer –, il s'agit de créer un équilibre entre les différents pôles d'apprentissage, en les faisant tous participer sur un pied d'égalité. Cette participation dépend surtout des différents outils et techniques mis en place pour faciliter la création artistique.

Ce processus de création doit favoriser une activité de recherche participant à la réalisation des œuvres. Selon Sophie Stévançe, « L'idée maîtresse consiste à soutenir les [apprenants-scénographes] dans leurs propres termes au lieu de les contraindre à se confronter à l'une ou l'autre² » des étapes de création exigées par un enseignant. Ils ne se sentiront plus obligés « d'uniformiser les pratiques³ », par exemple pour satisfaire un jury ou un comité de contrôle de production artistique,

¹ Sophie Stévançe, « Créer un environnement favorable aux pratiques responsables en recherche-crédation », in Sophie Stévançe et Serge Lacasse (dir.), *Pour une éthique partagée de la recherche-crédation en milieu universitaire*, coll. Presses de l'Université Laval, « Recherches en musique », Canada, 2018, p. 13.

² *Ibid.*, p. 18.

³ *Ibid.*

ou de répondre à un « simple répertoire prédéfini de critères¹ ». Ils acquerront ainsi non seulement de l'autonomie, mais également une liberté.

La valorisation de la scénographie – comme création artistique – ne dépend que de son innovation, de sa capacité à intégrer différentes technologies, de la liberté de choix du matériel de création, et de son adéquation au résultat attendu pour un spectacle, une exposition, ou un film. Sophie Stévance abonde en ce sens lorsqu'elle écrit : « La création à venir ne pouvant reposer que sur une évaluation des probabilités et sur aucun critère objectif axé sur le respect et l'application de normes, on ne peut alors juger que de l'*adéquation* de la pratique par rapport à la recherche² » rassemblant un apprenant passionné, un enseignant à l'écoute, de nouvelles technologies, et différentes approches de *recherche-création*.

a. La recherche-création appliquée à la scénographie

Est-il légitime de parler d'une application des principes de la recherche-création à la scénographie ? En quoi consiste une recherche-création dans le domaine de cet art ? Enfin, peut-on considérer les différentes étapes de création scénographique comme étant en elles-mêmes une recherche-création ? Toutes ces questions, et d'autres encore, peuvent être posées par la science des arts. Nous-mêmes nous demandons si les démarches de création des projets scénographiques ne peuvent pas être envisagées comme une forme de recherche-création.

Nombreux sont les domaines qui adoptent cette approche qui ne cesse d'ailleurs d'élargir ses champs d'intervention, en allant au-delà du domaine des arts, vers d'autres spécialités inattendues, comme ce fut le cas de *Sciences Politiques* (Paris) qui a intégré des ateliers d'art dans ses parcours scientifiques, dans le but

d'explorer les potentialités d'expression et de représentation des arts dans leurs finalités sociales et politiques. Les élèves sont dès lors confrontés à l'expérience

¹ Marcel Fournier et Marian Misdrahi, « Critères et processus d'évaluation en art contemporain. Les concours d'aide à la création du CALQ », in Marie-Ève Charron et Thérèse St-Gelais (dir.) *Globe : revue internationale d'études québécoises : L'actualité de l'art au Québec*, vol. 17, n° 1, Québec, 2014, p. 105.

² Sophie Stévance, « Créer un environnement favorable aux pratiques responsables en recherche-création », *op. cit.*, p. 28.

artistique et mis en situation de « créateurs », dans un espace de liberté et de partage d'idées. [...] Les objectifs pédagogiques et les contenus des ateliers artistiques sont définis en adéquation avec le projet éducatif de Sciences Po : développer l'imagination créative, le sens de l'observation, l'analyse critique, la capacité à s'exprimer en public et à argumenter, l'aptitude à la prise de responsabilité et à l'autonomie, la faculté à susciter une pensée originale et décentrée et le sens du collectif¹.

Cette volonté de rapprocher la création artistique de l'enseignement et de la recherche fait suite à la prise en compte des liens existant entre recherches, créativité et création. Les uns comme les autres nécessitent un certain épanouissement de la réflexion au sein d'un environnement social, politique et économique devenu de plus en plus ouvert, en brisant les murs qui séparent les différentes spécialités.

Il faut commencer par expliquer la validité de l'intégration du concept de recherche-crédation dans l'enseignement de la scénographie. Je pense que cela dépasse de loin la question de la légitimité, et qu'il faut plutôt parler de l'obligation de cette intégration. Pour Sophia L. Burns,

[le scénographe]-chercheur doit « com-prendre », c'est-à-dire prendre possession du lieu d'origine et de naissance de ce besoin de parole. Car celle-ci, née de l'intérieur de la pratique, pour se projeter vers l'extérieur, et bien plus que cela encore, cette parole cherche à s'affranchir et à s'émanciper des discours extérieurs à la pratique de l'art².

En effet, cette « parole » ne doit pas rester à la merci des sociologues, des sémiologues et des historiens de l'art, car elle est avant tout la propriété de l'artiste lui-même. C'est lui qui doit être le modérateur des différents débats et échanges que suscite son œuvre. Évidemment, son rôle n'est certainement pas d'arbitrer, mais d'assister à ces débats avec ses principes théoriques et ses recherches. Il s'engage dans un travail intellectuel permettant, d'un côté, de verbaliser l'image et la forme conçues, en les décrivant et les analysant, et de l'autre côté, de donner forme à ce qu'il nomme. Il donne sens à cette hybridité qui peut exister entre son travail de chercheur et celui de créateur.

¹ Science Po Paris, <https://www.sciencespo.fr/college/sites/sciencespo.fr.college/files/charte-ateliers-artistiques-fr.pdf>, consultée le 10 octobre 2019.

² Sophia L. Burns, « La parole de l'artiste chercheur », p. 57-64, in Pierre Gosselin, Éric Le Coguiec (dir.), *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, éd. Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 58.

Nous pouvons par ailleurs noter que cette approche de recherche-création, venue d'Amérique du nord, est en train de se répandre dans différents systèmes pédagogiques en Europe, et notamment en France où plusieurs établissements d'études supérieures proposent des formations en art. Cependant, il va falloir un certain temps de réflexion et l'obtention de bons résultats, avant de pouvoir l'intégrer dans un pays comme la Tunisie. Nous ne négligeons pas les efforts de différents chercheurs tunisiens pour comprendre cette approche et son importance pour le développement de l'enseignement, mais ces actions demeurent, jusqu'à aujourd'hui, sans grande influence dans le domaine de l'art. C'est ce qui explique l'écart qui ne cesse de s'accentuer entre les pays producteurs de savoirs ou de nouvelles méthodes, et le reste du monde.

Songer à l'intégration de la recherche-création dans les établissements d'enseignement en Tunisie nous intéresse pour deux raisons : la première s'explique naturellement par le fait que nous avons choisi le système éducatif de ce pays comme terrain d'études, pour l'enseignement de l'art en général, et de la scénographie en particulier. La deuxième raison est que nous souhaiterions tenter de convaincre les dirigeants de notre pays d'adopter cette approche, et de la mettre en pratique dans l'enseignement de l'art.

Ces tentatives peuvent s'effectuer en deux étapes : la première consisterait à tisser des liens avec les pionniers du domaine dans différents pays, et de les inviter à co-organiser des événements comme des colloques, des journées d'études ou des tables rondes autour de la recherche-création avec des enseignants-chercheurs et des praticiens tunisiens. Ces rencontres donneront la possibilité aux invit es étrangers de mieux comprendre comment fonctionne l'enseignement tunisien, et quels sont ses besoins ; quant aux Tunisiens, ils profiteront de cette collaboration pour mieux cerner le concept de recherche-création, afin de pouvoir l'adapter au système éducatif local.

La seconde étape serait de favoriser la collaboration d'artistes et de chercheurs tunisiens avec des artistes et chercheurs étrangers, pour monter des projets de recherche-création dans différents cadres, dans des écoles d'arts ou des centres des arts dramatiques et scéniques.

Nous tenterons, dans les chapitres suivants, de répondre aux autres questions précédemment évoquées, en définissant la *recherche-création*, en relatant son historique et son importance pour l'enseignement de la scénographie dans les écoles d'art.

i. *Délimitation du concept recherche-création*

Le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada a défini la *recherche-création* comme suit :

Approche de recherche combinant des pratiques de création et de recherche universitaires et favorisant la production de connaissances et l'innovation grâce à l'expression artistique, à l'analyse scientifique et à l'expérimentation. Le processus de création, qui fait partie intégrante de l'activité de recherche, permet de réaliser des œuvres bien étoffées sous diverses formes d'art. La recherche-création ne peut pas se limiter à l'interprétation ou à l'analyse du travail d'un créateur, de travaux traditionnels de développement technologique ou de travaux qui portent sur la conception d'un curriculum. Le processus de recherche-création et les œuvres artistiques qui en découlent sont jugés en fonction des critères d'évaluation du mérite établis par le CRSH¹.

Nous constatons que la recherche-création est la combinaison entre une recherche et une pratique, autour d'un projet artistique en phase de réalisation. Ce processus continue aussi après la finalisation de la création, et elle va au-delà de « l'interprétation ou l'analyse du travail d'un créateur », en favorisant une recherche d'innovation, et en intégrant les nouvelles technologies. La création doit faire partie intégrante de la recherche avant que celle-ci n'ait une finalité en elle-même. La recherche-création suppose une forme de va-et-vient entre le projet artistique (l'œuvre) et son processus de création (les différentes recherches et réflexions durant la création), et elle comprend trois caractéristiques spécifiques :

L'exercice d'une pratique artistique ou créatrice soutenue ; l'élaboration d'un discours intégré à la réalisation d'œuvres ou de productions présentant un caractère de nouveauté, ou à la mise en œuvre de processus de création inédits ; la transmission, la présentation et la diffusion de ces œuvres ou de ces processus de création auprès de la relève étudiante, des pairs et du grand public².

¹ Conseil de recherches en Sciences Humaines, <http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-finaancement/programs-programmes/définitions-fra.aspx#a25>, consultée le 16 octobre 2019.

² Fonds de Recherche, Société et Culture, <http://www/frqsc.gouv.qc.ca/bourses-et-subventions/concours-antérieurs/bourse.appui-a-la-creation-rc-cncours-automne-2016-5ae-b9wba1466537413107>, consultée le 22 octobre 2019.

Cette définition est cependant jugée insuffisante par Sophie Stévance, parce qu'elle semble limiter la création à la recherche : la première « permet de partager une vision spécifique¹ » alors que la seconde « tend à l'objectivité et la généralisation du savoir² », en se reposant « sur des dispositifs qui garantissent l'examen critique³ ». Nous pouvons néanmoins admettre que cette approche a brisé les frontières entre la création, jadis purement artistique, et la recherche, purement scientifique. En fin de compte, ce qui peut les relier est que toutes les deux comportent une réflexion humaine qui, d'une façon ou d'une autre, se traduit par un acte pratique (l'œuvre d'art) ou par la théorie (une conférence ou un document écrit).

Le principal objectif de la recherche-crédation est l'apprentissage d'une réflexion critique portant sur des productions artistiques, ainsi que sur le développement et le rayonnement de la recherche en arts. Suscitant une interaction entre les théories et les pratiques artistiques, elle prépare un terrain fécond pour la maîtrise de la production, en utilisant différents outils technologiques, et les méthodologies de création. Il se trouve que de plus en plus de praticiens essaient de « produire un discours de type recherche dans le but semble-t-il de saisir et de donner forme à un savoir intimement lié à leur engagement dans une pratique artistique⁴ ».

La plus grande spécificité de la recherche-crédation est qu'elle rapproche, comme susdit, la recherche de la création. Il n'est pas simplement question de faire du créateur un chercheur, ou du chercheur un créateur, mais de susciter une véritable collaboration entre un chercheur et un créateur autour d'un projet artistique. Michael Garancher confirme cela comme suit, dans l'article « La légitimité comme présupposé normatif de la collaboration » :

¹ Sophie Stévance, « Créer un environnement favorable aux pratiques responsables en recherche-crédation », in Sophie Stévance et Serge Lacasse (dir.), *Pour une éthique partagée de la recherche-crédation en milieu universitaire*, op. cit., p. 16.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Pierre Gosselin, « La recherche en pratique artistique, spécificités et paramètres pour le développement des méthodologies » (p. 21-31), in Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, op. cit., p. 22.

Bien que celui-ci puisse être mené individuellement, un projet de recherche-création se déploie le plus souvent à partir de l'interaction nécessaire entre des chercheurs et des praticiens, c'est-à-dire entre les agents possédants des compétences spécifiques, distinctes et complémentaires¹.

La recherche-création est donc une interaction communicationnelle entre des chercheurs et des créateurs, dans une pratique combinant le processus de la création et de l'exécution pour un meilleur apprentissage du « comment agir », « comment réfléchir » et « comment parler ». Dans l'article « La création de soi par soi dans la recherche-création : comment la réflexivité augmente la conscience et l'expérience de soi », Danielle Boutet aborde à son tour la question en ces termes : « Le projet de la recherche-création est à la fois créateur et raisonné, faisant appel aux moyens de l'art pour la création et à des outils méthodologiques réflexifs pour la recherche² », où il s'agit là encore d'associer l'art et la recherche.

De son côté, Jean-Paul Fourmentraux définit, dans *Artistes de laboratoire, recherche et création à l'ère numérique*, les trois principes qui caractérisent, selon lui, la recherche-création : « (1) de vivre la création, de la faire, (2) de réfléchir, de suivre la création, donc de pouvoir l'analyser, et (3) de la transmettre, ce qui peut prendre la forme d'expositions, de spectacles, de publications³ », avec cette fois l'association de la création, la réflexion et la production/diffusion.

Nous observons finalement une grande ressemblance entre la recherche-création et le processus créatif de la scénographie, ce qui laisse penser que son adoption doit être obligatoire dès l'étape de la formation à cet art, et qu'aucun étudiant en scénographie ne saurait mener un projet en dehors du cadre de la recherche-création. En effet, le processus suivi par un scénographe durant toutes les étapes de sa création ressemble véritablement à ce qui se fait en recherche-

¹ Michael Garancher, « La légitimité comme présupposé normatif de la collaboration », in Sophie Stévançe et Serge Lacasse (dir.), *Pour une éthique partagée de la recherche-création en milieu universitaire, op. cit.*, p. 131.

² Danielle Boutet, « La création de soi par soi dans la recherche-création : comment la réflexivité augmente la conscience et l'expérience de soi » (p. 289-310), in Jason Luckerhoff, François Guillemette et François Labelle (dir.), *Approches inductives : la place de la mobilisation des résultats de la recherche dans les approches inductives*, vol. 5, n° 1, 2018, p. 296.

³ Jean-Paul Fourmentraux, *Artistes de laboratoire, recherche et création à l'ère numérique*, Hermann, Paris, 2011, p. 48.

création, avec un certain nombre de nuances ou de limites que nous essaierons de dépasser pour rapprocher le scénographe du chercheur.

ii. Origines et évolution

Si nous croyons à la validité des propos de Michael Garancher, nous pouvons affirmer avec Danielle Boutet que « la recherche-crédation est une modalité de recherche participative en sciences humaines et sociales apparue dans les années 1990, aux côtés de la recherche-action et de la recherche collaborative¹ ». Ces dires sont encore confirmés par Grazia Giacco dans *Recherche-crédation et didactique de la création artistique*, avec une insistance sur les débuts de sa diffusion au Québec, sous forme de combinaison entre la production scientifique et la création artistique, à une époque où des fonds ont été spécialement mis en place au Canada pour encourager les travaux menés par des artistes-chercheurs.

À la même époque, dans les pays anglo-saxons, le terme de « recherche-crédation » a connu plusieurs appellations comme *artistic research*, *art research*, *practice-led research* ou *research-led practice*². Les termes rappellent une autre action menée aux États-Unis, dans les années 1970, les « recherches en art “*in action*”, qui indiquaient le recueil de données par l’enregistrement de la parole de l’artiste en train de créer³ ». Ces tentatives peuvent être considérées comme les signes avant-gardistes de l’apparition de la notion de recherche-crédation. À cette époque, l’artiste américain a essayé de mieux comprendre l’effet de ses travaux sur la société américaine, en les analysant, en les décortiquant, pour répondre à un besoin, sinon pour le créer.

Alors qu’elle évoque les lieux d’apparition de la recherche-crédation, Grazia Giacco affirme encore que

La recherche-crédation (ou plus largement, la recherche en art) est née dans un contexte universitaire, et non dans l’atelier d’un artiste ou dans le studio d’un chercheur indépendant. Cela signifie que la recherche et la création sont deux activités appréhendées par un jeune chercheur ou un jeune artiste (ou mieux, les

¹ *Ibid.*, p. 131.

² Tous ces termes sont empruntés au livre de Grazia Giacco, *Recherche-crédation et didactique de la création artistique*, *op. cit.*

³ *Ibid.*, p. 45.

deux en même temps) qui, ne l'oublions pas, s'engagent dans une dynamique de formation¹.

L'université ayant identifié dans le domaine de l'art un espace de liberté, d'épanouissement et de créativité, elle n'a pas hésité à rapprocher le domaine de la recherche de celui de l'art. Cela peut avoir des répercussions positives sur deux domaines totalement différents, étant donné que la recherche répond à un besoin et une utilité, tandis que l'art a toujours été jugé comme « bohème », ne servant qu'à épanouir l'Homme, et parfois éloigné de la vie de tous les jours.

Faire appel à l'art dans les domaines scientifiques et dans les sciences de l'art c'est pour Jean Lancri faire en sorte « que la raison rêve et que le rêve raisonne² ». Ce rapprochement entre rêve et raison est à considérer selon nous comme le comble de toutes les recherches effectuées en pédagogie depuis plus d'un siècle. Cette approche peut encore s'envisager, comme le fait Pierre-Luc Landry, comme « une pensée essayistique qui reconduit la pensée vers la beauté et la beauté vers la pensée³ ».

Concernant l'évolution de la désignation exacte de la recherche-crédation, nous nous référerons à l'introduction de la publication collective dirigée par Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec, *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*,

On voit alors apparaître l'expression recherche/crédation, avec une barre oblique, suggérant de comprendre « recherche ou création » sans avoir nécessairement à le dire. Puis, la barre oblique a eu tendance à disparaître pour faire place à recherche-crédation » avec un tiret ou tout simplement à « recherche création ». Avec le temps, une certaine confusion s'est installée en raison des multiples sens que prennent ces expressions⁴.

Nous retiendrons, d'une part, l'hésitation entre « recherche/crédation », « recherche-crédation » et « recherche création », et d'autre part, la « confusion » liée à la définition du domaine, et les « multiples sens que prennent ces

¹ *Ibid.*, p. 69.

² Jean Lancri, « Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi ? » (p. 9-20), in Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, *op. cit.*, p. 13.

³ Pierre-Luc Landry, « Quelques réflexions situées (et engagées) sur la recherche-crédation et son financement à l'université », in Sophie Stévance, Serge Lacasse (dir.), *Pour une éthique partagée de la recherche-crédation en milieu universitaire*, *op. cit.*, p. 169.

⁴ Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *op. cit.*, p. 1.

expressions ». Soulignons le fait que nous avons, pour notre part, opté pour « recherche-création », avec un tiret signalant la mise à égalité des deux mots, comme nous avons pu le signaler plus haut.

iii. Quelle importance pour l'enseignement de la scénographie ?

Pour valider leur année dans les écoles d'arts tunisiennes (et d'ailleurs), les étudiants en scénographie, doivent monter un projet, individuel ou collectif. Ils doivent respecter toutes les étapes de création, lesquelles débutent par les premiers croquis, et se terminent par la construction de la maquette finale. Cette dernière peut prendre la forme d'une maquette en carton, ou dans une autre matière, comme elle peut être une maquette virtuelle en trois dimensions, ou encore les deux à la fois. Le projet peut être par la suite soit réalisé pour une exposition, un spectacle, un film, une émission télévisuelle, etc., soit simplement validé pour permettre à l'étudiant de passer à un niveau supérieur, parce qu'il ne persuade pas le jury, et dans ce cas il n'y a pas d'évolution du projet de la phase de conception à celle de la réalisation sur un plan professionnel.

Durant tout le parcours de création, l'étudiant ne se prive pas d'explorer les théories et les recherches de spécialistes, et d'emprunter les chemins de ceux et celles qui ont réalisé des projets similaires, pour pouvoir atteindre ses objectifs. Cette phase de collecte de documentation et de sources d'inspiration destinées à enrichir la conception de toute œuvre est obligatoire, et s'effectue en parallèle des premières esquisses, et tout en menant une réflexion théorique. Autrement dit, c'est une phase de rassemblement de la matière théorique et réflexive, précédant la création, et qui sert soit à l'enrichissement de la future œuvre, soit à la quête d'une originalité par rapport aux créations existantes.

Il existe en revanche une tout autre posture, complètement différente, que chaque apprenant-scénographe peut adopter, et qui pour Jean-Paul Fourmentraux « se radicalise avec le développement des technologies numériques, [et qui] suppose que le chercheur-[scénographe] projette dans cette dissociation du "faire" »

et de « l'analyse du faire » des fins extérieures à son œuvre propre¹ ». Dans ce cas de figure, le scénographe, possédant davantage la posture du praticien, se met à la recherche au sein même de son processus créatif. Il réalise désormais une double action donnant une double vie ou forme à sa création. Celle-ci aura dès lors une double fonction, elle répondra à la demande du marché de l'art, et elle sera une contribution à part entière au domaine de la recherche.

Cette approche se différencie de celle adoptée, jusqu'à aujourd'hui, par les apprenants-scénographes ou les scénographes confirmés en Tunisie, parce qu'ils ne s'occupent guère de la phase ultérieure à la réalisation de leurs projets. Il faut donc les encourager à adopter le processus de la recherche-crédation, et à collaborer avec des chercheurs en sciences « dures » ou en sciences humaines, afin de combiner le travail de création et la recherche scientifique. C'est ce que Jean-Paul Fourmentraux préconise en ces termes :

une première manière de désigner la recherche en art consisterait simplement à reconnaître et à valoriser, en amont de l'œuvre, l'importance théorique de la phase préparatoire de réflexion et de documentation qui préexiste et conditionne le processus ultérieur de production d'une œuvre singulière et originale².

Cette reconnaissance et cette valorisation passent par l'observation ou l'analyse, par le créateur ou par un chercheur externe, de la pratique du créateur en question. Si celui-ci a l'habitude de commencer par une phase de documentation, celle-ci ne doit pas se limiter à la conception, et doit se prolonger au-delà de la réalisation, avec l'analyse de l'œuvre créée, et l'observation de ses effets sur le spectateur (pièce de théâtre, performance, concert, ballet, film, etc.) ou sur son usager (exposition ou musée).

Pour quelle(s) raison(s) doit-on opter pour le concept de recherche-crédation ? Nous pouvons proposer plusieurs réponses, et la première est que le praticien doit pouvoir formuler une pensée qui reflète les dimensions essentielles de sa pratique, en combinant son rôle d'artiste avec celui d'observateur ou de critique. Soit l'artiste trouve dans la pratique artistique un outil de réflexion, et il se sert de cette

¹ Jean-Paul Fourmentraux, *Artistes de laboratoire, recherche et création à l'ère numérique*, op. cit., p. 26.

² *Ibid.*, p. 25-26.

source d'inspiration pour formuler des idées théoriques. Soit l'artiste, préoccupé par l'idée de la transmission de ses savoirs et savoir-faire, élabore un discours en parallèle de sa production¹.

Dans tous les cas, son action marque un changement du rapport entre l'art et la recherche, parce qu'auparavant c'étaient plutôt les historiens de l'art ou les sémiologues qui théorisaient à partir des travaux artistiques. Depuis la fin du siècle dernier, de plus en plus d'artistes ont décidé de se donner les moyens de prendre la parole en intégrant des universités, ou en combinant le travail artistique et celui de la recherche.

S'il adopte le concept de recherche-crédation, l'artiste cesse de fuir la phase d'analyse de sa production artistique, et accepte d'adopter un comportement qui suppose l'observation et l'analyse de son travail personnel, sans attendre l'analyse d'un observateur extérieur. Cette évolution du rôle ou des compétences de l'artiste ne prive pas l'observateur de ses capacités à traduire le ou les sens d'une œuvre artistique. Comme le souligne Monik Bruneau, « La relation théorie-pratique trouv[e] son sens et sa finalité dans cette rencontre de savoir pratique et de savoir théorique² », en développant essentiellement le rapport entre l'art, le savoir et les nouvelles technologies.

L'apprenant-scénographe comme l'enseignant-scénographe modifie dès lors sa posture pour devenir, selon Jean-Paul Fourmentaux, et au gré des circonstances, « créateur, chercheur ou entrepreneur, en fonction de l'espace d'opportunité qui s'offre à lui pour s'accorder aux différentes logiques de valorisation à l'œuvre dans des mondes de l'art fonctionnant selon les logiques de projet³ ».

Dans la continuité de ce que vient d'être évoqué dans les paragraphes précédents, nous souhaitons traiter de l'importance, voire de l'obligation d'intégrer ce processus dans les écoles d'art en Tunisie, et plus spécifiquement

¹ Voir Pierre Gosselin, Éric Le Coguiéc (dir.), *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, op. cit.

² Monik Bruneau, « Une recherche de reliance, féconde dans son hybridité » (p. 45-56), in Pierre Gosselin, Éric Le Coguiéc (dir.), *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, op. cit., p. 47.

³ Jean-Paul Fourmentaux, *Artistes de laboratoire, recherche et création à l'ère numérique*, op. cit., p. 27.

dans l'unique institution publique (l'E.S.S.T.E.D.) qui forme à la scénographie en tant que spécialité. Pour commencer, revenons sur ce qui a été dit dans le chapitre consacré à cette école, et notamment à propos du système LMD. Nous l'avons critiqué, en raison de son inadéquation avec les programmes dispensés par ce type d'institution. Nous ne changeons pas de position, mais nous nous inspirons des écoles d'arts en France qui, pour pouvoir continuer à profiter des aides et subventions de l'État, ont été obligées d'afficher une capacité de production scientifique (recrutement d'enseignants-chercheurs, organisation de manifestations scientifiques, publications, etc.).

Pour ce faire, elles n'ont pas hésité à adopter le processus de *recherche-crédation* qui pouvait leur assurer cette finalité. Les résultats ont largement dépassé les attentes, à tel point que la recherche-crédation a pu s'introduire dans d'autres institutions que celles dédiées à l'art. En effet, ce processus a permis de soutenir l'évolution de la recherche, non pas en plaçant « des artistes dans des laboratoires¹ » ou des équipes de recherches, mais en dynamisant le rapprochement entre deux notions et surtout deux actions qui étaient jadis entièrement divergentes : la création artistique et la recherche scientifique.

En Tunisie, l'adoption de la recherche-crédation n'aura évidemment pas la même finalité que dans les écoles d'art françaises, compte tenu des différences de situation entre ces dernières et celles de notre pays, mais également en raison d'autres objectifs plus larges, qui affectent l'école, les apprenants, les professeurs, et enfin le marché de l'emploi. Cependant, le plus important est que la recherche-crédation permettra un meilleur développement de la recherche en art, laquelle souffre de lacunes, et un meilleur développement de la création artistique.

L'importance de la recherche-crédation réside, comme le rappellent Izabella Pluta et Mireille Losco-Lena, dans sa capacité à créer des « communautés d'intérêts autour des objets et des processus de l'art² ». Par conséquent, une école

¹ *Ibid.*

² Izabella Pluta et Mireille Losco-Lena, « Pour une topographie de la recherche-crédation » (p. 39-46), in Roland Auzet, Eric Joris, Oriza Hirata, Georges Gagneré, Clément-Marie Mathieu, Adrien Mondot, Raphael Navarro, Jean-François Peyret, Rimini Protocoll, Julie Wilson-Bokowiec (dir.), *Ligeia. Théâtres laboratoires, recherche-crédation et technologies dans le théâtre d'aujourd'hui*, n° 137-140, janvier-juin 2015, Paris, p. 39.

qui forme notamment des designers dans le domaine de l'espace – des scénographes et des architectes d'intérieur – profitera pleinement de cette dynamique de recherche-crédation. Elle pourra construire davantage de liens, d'un côté, avec les universités, dans des unités de recherches ou dans des laboratoires, de manière à réunir plusieurs domaines scientifiques, et de l'autre, avec des organismes et des établissements privés ou publics, pour la création de différents projets artistiques et scientifiques.

En ce qui concerne la formation à la scénographie, l'E.S.S.T.E.D. collabore déjà avec des établissements publics, à savoir le Théâtre National, La Troupe de la Ville de Tunis, l'Établissement de la Télévision Tunisienne, ainsi qu'avec différents Ministères comme celui de la Culture ou du Tourisme, pour ce qui est du domaine public. Dans le secteur privé, l'École collabore avec des chaînes de télévision privées, des sociétés de productions audiovisuelles, et des troupes privées. Toutes ces collaborations sont extrêmement bénéfiques pour la formation des futurs scénographes, et pour l'adéquation de leur formation à la demande du marché, mais il manque encore la dimension de l'innovation et de la créativité dans les projets conçus et réalisés par les apprenants. C'est la raison pour laquelle nous insistons sur ce que pourrait apporter de neuf l'adoption de la recherche-crédation : une approche heuristique, et une innovation pédagogique, esthétique, technique et fonctionnelle. Il convient toutefois d'avoir en tête que ce processus est, comme le soulignent Patrick Keller et Christophe Guignard, « à la fois un enjeu important pour le futur des écoles d'art et de design, et un domaine de fortes divergences de vues¹ », parce que tout le monde ne partage pas les mêmes positions en la matière.

Bien entendu, cela ne peut être appliqué qu'en master et en doctorat. Les années qui précèdent, c'est-à-dire ce qui correspond à la licence, doivent toutefois être une période d'initiation à la création et à la recherche pour préparer les étudiants à appréhender la recherche-crédation, sans attendre le master ou le doctorat. Sinon, cela pourrait devenir pour eux comme un dangereux saut dans le

¹ Patrick Keller, Christophe Guignard, « Enquêtes et entretiens » (p. 49-63), in Lysianne Léchoth Hirt (dir.), *Recherche-crédation en design*, éd. Métis Presses, Genève, 2010, p. 58.

vide, dans un univers inconnu, et ils risquent alors de ne pas réussir à atteindre les objectifs souhaités.

Les étudiants en licence qui, pour valider leur diplôme, font des stages, doivent profiter de ces périodes pour tisser des liens avec les professionnels et les chercheurs de différents domaines, afin de commencer à réfléchir à leurs futurs projets de recherche-crédation. Dans le cas contraire, l'étudiant ne devrait pas avoir la possibilité de s'inscrire en master, ni en doctorat par la suite. Il intégrera sa vie professionnelle en qualité de technicien ou expert, selon ses compétences.

Lorsque nous avons choisi de traiter – dans ce projet de recherches – de la scénographie en Tunisie, nous n'avons pas précisé de quelle scénographie il était question, ni même si cet art serait étudié comme objet/outil de transmission, ou comme objet pour concevoir et construire du sens. Cette ouverture était alors volontaire, c'était pour pouvoir naviguer entre les deux volets de la formation et de la pratique, aussi entre la scénographie de théâtre, de cinéma, d'exposition, de plateau de télévision, etc. – même si nous avons limité notre corpus à des spectacles de théâtre pour l'analyse de la pratique.

C'est notre formation initiale à l'E.S.S.T.E.D. qui a conduit à ce choix, qui reste large et un peu vague. Parmi les objectifs que nous souhaitions atteindre figurait la clarification de l'importance de la formation et de la recherche pour que le futur scénographe puisse devenir un professionnel capable de répondre aux besoins du marché de l'art d'un côté, et capable de mener les recherches assurant l'évolution de cet art, de l'autre. L'autre raison qui justifie ce choix est la volonté d'expliquer la richesse de ce domaine, supposant qu'il soit enseigné et étudié comme une pratique ouverte à la fois sur l'art et la science.

De nos jours, la transmission de la scénographie ne s'effectue qu'en usant de différentes technologies, et qu'en étudiant des sciences humaines comme la philosophie, la psychologie et la sociologie, et des sciences pures comme les mathématiques, la géométrie et l'informatique. Ce sont les raisons pour lesquelles nous optons pour l'adoption du processus de la recherche-crédation, parce que cela peut être le moyen de clarifier des démarches imprécises, et une solution adéquate pour briser les frontières qui séparent les arts des sciences. Lorsque les spécialistes des disciplines évoquées et le scénographe ont la possibilité de

collaborer ensemble sur un projet scénographique, le résultat ne peut être que meilleur.

Le projet émanera ainsi d'une réelle demande de la société étudiée par ces spécialistes, et le scénographe, de son côté, assurera l'aboutissement du projet répondant à cette demande, tout en étudiant sa fonctionnalité et son esthétique. Quant au spécialiste du domaine scientifique ou technique, il guide l'approche théorique du projet scénographique, ce qui créera une sorte d'alchimie entre le praticien et le théoricien, en favorisant la curiosité intellectuelle chez le premier, et la curiosité culturelle et artistique chez le second.

Il faut maintenant nous intéresser à la place qu'il faut donner aux nouvelles technologies dans l'enseignement de la scénographie.

b. La place des nouvelles technologies dans l'enseignement de la scénographie

De nos jours, nous ne pouvons imaginer une formation à la scénographie qui n'ait pas recours aux nouvelles technologies pour assurer, dans de bonnes conditions, une conception plus efficace des projets, et une bonne transmission du savoir. Cela demeure évidemment relatif et dépendant de la maîtrise de ces technologies, des canaux de transmission, du savoir à transmettre, du niveau des compétences des enseignants et des apprenants, des objectifs à atteindre, et de l'adéquation de ces technologies au savoir transmis.

Ces nouvelles technologies se divisent en plusieurs types, mais, dans le cadre de nos recherches, nous ne présenterons que ce qui concerne, soit les outils de construction du savoir et du savoir-faire, soit les outils et les techniques de diffusion.

Concernant la première catégorie, il peut s'agir de diverses techniques d'éclairage (projecteurs automatisés, DMX, console de commandes, etc.), de montage (logiciels de montage comme Adobe première, Véga Pro, Magix Vidéo, etc.), de création graphique en deux ou trois dimensions (Autocad, 3Ds Max, Photoshop, etc.), de captation photographique ou vidéographique (appareils photographiques et caméras), de création ou d'enregistrement sonore (amplis

microphones/casques, homes studios)¹. Quant aux outils de diffusion, cela peut concerner aussi bien la télévision que le réseau internet, et les réseaux sociaux. L'existence et l'utilisation de ces techniques ou technologies produisent, selon Jean-Paul Fourmentraux, de profondes mutations dont il s'agit d'être conscient :

On assiste depuis le milieu des années 1990 à une double dynamique : d'une part, la croissance des technologies de l'information et de la communication (TIC) bouscule les formes de création et de diffusion de l'art contemporain ; d'autre part, le travail artistique, en devenant lui-même plus collectif et interdisciplinaire, préfigure et génère parfois de nouvelles applications et des usages inédits des technologies.²

Depuis leur apparition, en effet, les nouvelles technologies sont évolutives, et leur espace d'intervention ne cesse de s'élargir, de plus en plus vite. Leur intégration dans les différents systèmes éducatifs transforme de plus en plus les pédagogies, et les rapports entre l'apprenant, l'enseignant et le savoir. Ce dernier connaît de nouvelles formes de transmission, il ne se limite plus à des paroles ou des idées abstraites proposées par un enseignant, il s'est transformé en formes et images affichées sur des écrans, ensuite saisies par des apprenants derrière un autre écran, en salle de cours ou chez eux.

Cet éclatement des espaces, et ce changement de formes de diffusion donnent davantage aux apprenants la sensation de posséder le savoir, étant donné qu'ils peuvent le modifier, le remodeler et le personnaliser, tout en échangeant avec l'enseignant ou les autres apprenants. Ainsi, pour réaliser leurs projets, ils peuvent ainsi se consulter entre eux par le biais d'internet ou des réseaux sociaux, comme ils peuvent également réaliser ces projets avec des gens connectés de par le monde.

Aujourd'hui, un apprenant-scénographe, peut consulter des œuvres partout dans le monde, en faisant des visites virtuelles de musées, d'expositions, de scènes théâtrales et de différentes créations artistiques. Il peut aussi se connecter

¹ Toutes les technologies et tous les logiciels que nous avons cité ci-dessus, ainsi que les logiciels sont des matériaux et des moyens utilisés par les apprenants-scénographes pour concevoir et construire leurs projets. De nos jours, l'apprenant-scénographe et son enseignant ne peuvent pas s'en passer, car, comme nous l'avons dit auparavant, la formation en art demande beaucoup plus que des crayons, des planches, des couleurs, ou de grandes salles. Il se peut même qu'un jour nous n'utiliserons plus ces moyens pour de futures scénographies.

² Jean-Paul Fourmentraux, *Artistes de laboratoire, recherche et création à l'ère numérique*, op. cit., p. 22.

avec des artistes scénographes, pour dialoguer, ou pour s'inspirer de leurs idées et de leurs réalisations dans le but de construire le sien.

Étant donné notre connaissance de l'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design de Tunis, et des formations qu'elle propose, nous avons choisi de prendre l'exemple de cette formation à la scénographie pour étudier les bienfaits et les limites de l'intégration des nouvelles technologies dans les parcours de formation. Toutefois, nous n'étudierons pas l'influence des nouvelles technologies sur toutes les spécialités proposées par cette école, et cela ne concernera que la formation à la scénographie.

Dès le départ, l'importance des technologies est inscrite dans le nom même de cette institution : École Supérieure des Sciences et Technologies de Design. Cette institution a mis en place et à la portée des enseignants et apprenants différents outils technologiques, afin d'augmenter

la capacité de résolution de problèmes des [apprenants-scénographes] qui peuvent choisir les stratégies qui leur conviennent dans leur démarche, en fonction de leurs connaissances antérieures. [Ces technologies] permettent de relier les savoirs et de leur donner du sens, grâce à la construction de projets transdisciplinaires¹.

Ces projets consistent en expositions, émissions télévisuelles ou films. L'efficacité de ces outils réside dans la facilité d'accès à toutes les nouveautés dans le domaine, la capacité à résoudre des problèmes, ainsi que l'ouverture sur différents savoirs. Cet intérêt pour les nouvelles technologies est mis en avant dans le projet de l'établissement, et cela, depuis son apparition aux débuts des années 2000 :

Il n'est plus à démontrer l'utilisation des technologies informatiques à notre époque et dans les divers secteurs de création et de surcroît le Design. Les étudiants ne pourront être compétitifs sur le marché que sous la seule condition de maîtriser l'outil informatique. Ils pourront, de ce fait, concevoir des prototypes industriels, des vues architectoniques tout comme des logos et autres animations 3D, et se préparer ainsi à la réalisation de visuels nécessaires à la bonne compréhension de leurs projets, et auxquels on accorde une place importante sur le marché.²

¹ Martine Fournier, « Internet va-t-il bouleverser la pédagogie ? », in Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Éduquer et former*, 2^{ème} édition, éd. Sciences Humaines, Auxerre, 2001, p. 290-91.

² Voir annexe 3, p.28, L'École supérieure des Sciences et Technologies de Design, *Projet d'établissement*, résultats attendus, sixième point.

Si les étudiants en scénographie d'aujourd'hui continuent à utiliser les outils traditionnels comme les feuilles et les crayons pour dessiner leurs premiers croquis, ils doivent aussi posséder une bonne connaissance des nouvelles technologies comme celle des ordinateurs, des appareils photographiques sophistiqués, des tablettes graphiques, et de tout autre outil technologique nécessaire à la création. Accéder au marché de l'emploi exige en effet la maîtrise de « l'outil informatique » avec la manipulation des multiples logiciels graphiques que nous avons cités plus haut.

Dans cette école, la présentation d'un projet devant un jury de fin d'année, par exemple, ne se limitera plus à la présentation d'esquisses, de planches couleurs, et d'une maquette faite de différents matériaux. Le projet doit avoir une partie dite de création virtuelle, qui concerne les plans et découpes réalisés par *Autocad*, *Archicad*, ou tout autre logiciel de création en deux dimensions, ainsi qu'une maquette tridimensionnelle permettant une vision approfondie du projet, ainsi qu'une visite virtuelle conçue par des logiciels de créations de trois dimensions comme le *3DS Max*, combiné avec un logiciel de montage, à savoir *Adobe Premiere Pro*.

L'objectif de faire place à ces nouvelles technologies dans nos recherches est évident, il s'agit de souligner leur importance, leur utilité et leur caractère indispensable dans toute création, et dans tous les cycles de formation. Celles-ci facilitent la création, et ouvrent davantage de possibilités à l'artiste, en permettant de faire autrement, rapidement, efficacement. Mais leur aide ou leur apport se limite au « faire », et n'accède jamais au stade du « savoir-faire ». Pour qu'elles influencent le savoir-faire, l'artiste doit être capable d'intervenir sur ces technologies, en leur donnant une partie de sa sensibilité créatrice et de son autonomie, afin de créer un nouveau rapport entre ces technologies, d'une part, et leur environnement, d'autre part¹.

¹ Propos inspirés par des extraits du catalogue du 10^e Symposium International des Arts Electroniques – ISEA2000_Revelation (Paris, 7-10 décembre 2000) : « L'artiste d'aujourd'hui veut travailler avec les techniques d'aujourd'hui et en faire les matériaux de son art, et la technologie a besoin de l'artiste ; son approche sensuelle, son autonomie de créateur entièrement responsable de son œuvre sont indispensables au progrès technologique. [...] L'artiste donne un nouveau contenu à la technologie, et permet de redéfinir notre relation à l'environnement

Ce dialogue entre art (dans notre cas l'art scénographique) et nouvelles technologies se travaille encore mieux dans une approche de recherche-crédation, en associant le travail de l'ingénieur, de l'informaticien, du chercheur et du scénographe pour faire profiter la scénographie des avancées technologiques, et enrichir ces dernières par la créativité de l'art. Ce rapprochement permet ainsi « de créer pour comprendre, pour mieux se comprendre, et pouvoir se projeter vers l'avenir¹ ».

Les nouvelles technologies permettent à la scénographie, en tant que pratique ou formation, de se développer et de se vulgariser, pour toucher un plus large public. Elles ne sont plus simplement « un partenaire » comme ce fut le cas à la fin du dernier siècle, parce qu'elles deviennent le moyen de se fédérer, entre créateurs, entre les créateurs et leurs créations, et enfin entre les créateurs et les différents usagers, utilisateurs, spectateurs ou critiques des œuvres d'art.

Pour expliquer cela, prenons l'exemple de la maquette dans un projet scénographique. Ainsi, la visibilité d'une maquette fabriquée en carton, plâtre, argile ou métal est limitée : en premier lieu, à son créateur, car elle n'est pas facilement modifiable, ou même transportable, contrairement à la maquette numérique qui demeure accessible à toutes les modifications ; en second lieu, à ceux ou celles qui se déplacent pour la voir ou la toucher.

Pour qu'elle ait davantage de visibilité, elle doit, soit être photographiée ou filmée, puis envoyée à un nombre précis de personnes pour être vue, ou, et c'est encore mieux, publiée sur des réseaux ouverts. Si la maquette est créée par un logiciel en trois dimensions, elle peut être visitée par un nombre illimité de personnes, et ce, en leur donnant l'occasion de faire une visite virtuelle via les caméras préinstallées par le logiciel (l'animation 3D), avec des formes et un éclairage réaliste permettant une immersion dans l'œuvre.

technologique. [...] L'ingénieur apporte ses connaissances, son expertise, et donne accès au monde contemporain ». Propos cités par Jean-Paul Fourmentaux, *Artistes de laboratoire, recherche et création à l'ère numérique*, op. cit., p. 41.

¹ Voir annexe 3, p.28, L'École supérieure des Sciences et Technologies de Design, *Projet d'établissement*, « objectifs spécifiques, production scientifique et recherche ».

C'est ce que peut confirmer l'article de Giovanni Del Paoli, intitulé « La recherche création en architecture ; une randonnée sur les méthodes et les pratiques de conception en architecture » :

- La modélisation progressive de l'objet [scénographique] offre ainsi :
- Une visibilité « cognitive » en décrivant forme et espace.
 - Une visibilité « fonctionnelle » par l'intermédiaire de simulations et d'animations.
 - Une visibilité de la « systémique » du projet.
 - Une visibilité « phénoménologique » par le traitement des particularités de la forme, de la couleur, des matériaux¹.

Par sa souplesse, son ouverture et son accessibilité, la maquette numérique est capable d'expliquer la méthodologie de la recherche, et le processus créateur suivis par le concepteur, tout en donnant à son « visiteur » la possibilité de participer à sa finalisation et à son évolution – et nous assistons de plus en plus à des créations artistiques interminables, et capables de s'élargir et d'évoluer sans limites.

Il me semble opportun, à ce niveau de recherches, d'insister sur l'importance des nouvelles technologies, et sur leur rapport avec la recherche-crédation. Comme cela a été mentionné, la place de ces nouvelles technologies a évolué du simple partenaire à un puissant moyen de se fédérer, et d'un outil à une approche pleinement réflexive. Elles contribuent à l'évolution de projets artistiques reposant, pour Giovanni De Paoli, « sur une meilleure intégration et une plus grande flexibilité du traitement des diverses connaissances impliquées dans le processus de conception d'événements virtuels et physiques en création [en permettant] d'ouvrir une nouvelle piste de recherche² » pouvant rassembler une panoplie de disciplines très différentes.

¹ Giovanni De Paoli, « La recherche création en architecture ; une randonnée sur les méthodes et les pratiques de conception en architecture » (p. 227-254), in Monik Bruneau et André Villeneuve, *Traiter de recherche création en art*, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2007, p. 246-47.

² Giovanni De Paoli, « L'espace numérique, un environnement propice à la recherche création » (p. 121-134), in Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, op. cit., p. 123.

Pour inciter à la réflexion...

En guise de conclusion de deuxième partie

Si je veux réussir
à accompagner un être vers un but précis,
je dois le chercher là où il est
et commencer là, justement là.
Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même
quand il pense pouvoir aider les autres.
Pour aider un être,
je dois certainement comprendre plus que lui,
mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.
Si je n'y parviens pas,
il ne sert à rien
que je sois plus capable et plus savant que lui.
Si je désire avant tout montrer
ce que je sais,
c'est parce que je suis orgueilleux
et cherche à être admiré de l'autre
plutôt que l'aider.
Tout soutien commence avec humilité
devant celui que je veux accompagner ;
et c'est pourquoi je dois comprendre
qu'aider
n'est pas vouloir maîtriser
mais vouloir servir.
Si je n'y arrive pas,
je ne puis aider l'autre¹.

Accompagner, réussir, comprendre, aider, servir, vouloir, etc., c'est par ces verbes, et encore beaucoup d'autres termes que Britt-Mari Barth a résumé dans ce poème les tâches à accomplir par tout facilitateur d'apprentissage. S'il « n'y parvien[t] pas », c'est que son savoir ne lui sert pas à grand-chose, car posséder la connaissance ne suffit pas à faire de lui un enseignant. Il existe d'autres ingrédients qui complètent le savoir, en commençant par la parfaite maîtrise, la volonté, le *pouvoir aider* et surtout l'*humilité*.

Tout cela doit se dérouler, bien évidemment, dans un cadre favorable, et en présence d'un apprenant motivé et responsable. Enseigner ne consiste guère à vouloir mettre en avant ce que nous savons, mais davantage à pouvoir adapter ce

¹ Britt-Mari Barth, *Le Savoir en construction*, op. cit., p. 175.

que nous tenons comme étant du savoir aux besoins d'un étudiant avide, venu le chercher dans un cadre adéquat. Cette adéquation tient compte de l'importance du savoir transmis pour faciliter l'intégration de l'apprenant à tel ou tel domaine. Elle tient également compte de l'importance des nouvelles technologies, de la préparation psychologique du futur diplômé, de son besoin de liberté pour s'exprimer et pour créer.

Conclusion générale

Scénographier l'espace théâtral, c'est écouter, c'est aussi fonder, selon Luc Boucris, « une perception globale, et en tout cas [la scénographie est] toujours conçue comme une fonction à réveiller aussi bien par la surprise que par le bouleversement complet des espaces¹ » et des esprits. Du côté de l'écoute, elle « cherche à aiguïser les capacités d'attention² » de l'acteur et du spectateur, deux entités que l'on connaît bien au théâtre.

Ils sont connus par leur placement respectif, car si le premier occupe l'espace scénique, le deuxième occupe l'espace spectaculaire (et les deux espaces se mêlent parfois, comme chez Ariane Mnouchkine, et plusieurs autres metteurs en scène). Ils sont encore connus par leur action et leur réaction. Bien que ces deux pôles de l'espace théâtral soient bien définis, nous remarquons de plus en plus de rapprochement entre leurs fonctions et leurs statuts. De plus en plus d'artistes cherchent à créer une collaboration et un dialogue entre celui qui produit le son et l'image, et celui qui les écoute et les perçoit.

Scénographier maintenant l'espace éducatif veut dire briser les murs ou les barrières existant entre un enseignant-producteur et un apprenant-consommateur, afin de redéfinir les tâches de chacun. La « perception globale » ne peut être créée qu'en mêlant les efforts du producteur et du consommateur, afin d'alléger la charge du premier, et de mieux responsabiliser et motiver le deuxième. L'« écoute totale » est le résultat des efforts des deux partis, et de leur capacité à se mettre en accord ou d'accord. Un enseignant à l'écoute de l'apprenant pourra produire et transmettre le savoir adéquat, car « les conditions de la communication comptent autant que la communication elle-même³ ».

Seule la scénographie permettra aux différents pôles du consommateur et du producteur de mieux se trouver. Elle permet de lutter contre les tentatives de

¹ Luc Boucris, *L'Espace en scène*, op. cit., p. 298.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 297.

« bourrage de crâne » qui persistent dans les systèmes éducatifs. Parmi toutes les disciplines enseignées, « seule la scénographie (et le théâtre en général) [...] permet le plus aisément de prendre conscience de cette révolte et de ce qu'elle entraîne, car le seul critère définitif de choix face à toutes ces différentes options ne peut être qu'artistique¹ ». Comme ce fut le cas au théâtre, l'objectif d'une intervention scénographique au sein d'une école doit permettre d'aménager les lieux autrement, de bousculer les anciennes règles qui positionnent les deux pôles de transmission et les échanges.

Il est question, dans ce travail, d'étudier la scénographie théâtrale en Tunisie, depuis la rencontre du Tunisien avec cet art, au début du XX^e siècle. Notre choix était initialement lié à l'appropriation du théâtre par des illuminés issus du peuple, et traduit par la mise en scène du premier spectacle par une troupe majoritairement formée de Tunisiens. Un autre aspect important dans ce travail de recherches est la formation à la scénographie. Ce domaine n'a pas coïncidé avec le début de la pratique du théâtre en Tunisie. Il a fallu attendre quelques années, et avant tout des changements politiques, économiques et intellectuels, pour voir apparaître les premiers cours d'art théâtral et scénographique.

Dans la première partie de ce travail, nous avons choisi d'étudier l'aspect historique et étymologique de la scénographie. Pour ce faire, nous avons retracé des étapes majeures de l'apparition et de l'évolution de l'art scénographique en Occident, souvent lié au théâtre et aux changements des lieux qui l'accueillent. Cette partie contient aussi une étude de l'apparition du théâtre en Tunisie, suite au passage des troupes italiennes, françaises, suisses ou arabes, venues jouer devant les colons, pour ce qui est des troupes occidentales, et pour le peuple tunisien, pour ce qui est des troupes arabes.

Le Tunisien du début du XX^e siècle a fréquenté les deux types de scènes. Il a parfois été ébloui par la grandeur de l'espace, par la beauté des paroles et des gestes, et par l'ingéniosité des lumières et des costumes. Il a, d'autres fois, été davantage inspiré par l'opportunité qu'offre cet art pour s'exprimer librement, pour réagir sans violence afin d'obtenir des droits, et faire des demandes auprès

¹ Luc Boucris, *L'Espace en scène, op. cit.*, p. 299.

d'un colonisateur qui n'épargnait aucun effort pour priver ce peuple d'un espace vital, de liberté et de droits, en décidant de son avenir à sa place.

Nous avons aussi intégré, dans cette partie, un chapitre où nous analysons des spectacles ayant marqué l'apparition de l'art scénographique, et son évolution en Tunisie. Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, la situation politique de la Tunisie au début du XX^e siècle, sous la colonisation française, a empêché toute activité d'archivage des spectacles jusqu'à l'Indépendance. Pour cette raison, nous avons opté pour l'analyse de spectacles de la post-indépendance, et surtout ceux réalisés depuis la date du discours du premier président tunisien, le 7 novembre 1962.

Pour ce faire, nous avons choisi trois spectacles : *Mourad III* de la Troupe de la Ville de Tunis, sous la direction de Ali Ben Ayed ; puis *Arab* de la troupe du Nouveau Théâtre, avec le texte de Jalila Baccar et la co-mise en scène de Fadhel Jaïbi et Fadhel Jaziri ; enfin, *Haddith* du Théâtre National, sous la direction de Mohamed Driss. Le premier spectacle a marqué le début de la création scénographique, en rompant avec le décor figuratif, et la reproduction d'espaces intérieurs et extérieurs, jadis employés sur la scène tunisienne. La scénographie de *Mourad III* est caractérisée par l'épure, les signes symboliques, mais aussi par l'intégration de l'éclairage créateur de décor, et non plus comme moyen de rendre visible la scène, sans dimension artistique.

Quant au spectacle *Arab*, il est marqué par la nouveauté d'un espace qui abandonne le lieu théâtral traditionnel au profit d'un espace non-théâtral, revivifié et intégré au circuit des lieux artistiques. La « conquête » de cet espace est le dernier souffle d'un artiste étouffé par un pouvoir qui n'accepte ni de construire des lieux théâtraux convenables, ni de donner le droit aux artistes de s'exprimer librement dans les lieux traditionnels. Ainsi, « l'église » de la troupe du Nouveau Théâtre rappelle l'acte effectué par des hommes de théâtre en Occident, abandonner le théâtre-monument au profit de non-lieux, et les théâtraliser pour une création, ou bien pour y demeurer et en faire un lieu durable de création artistique.

Le spectacle *Haddith* diffère des deux précédents par plusieurs aspects. En effet, adapter un texte littéraire et philosophique à la scène est une première en

Tunisie. Après l'abandon « forcé » du texte *Haddatha Abu Hurayra Kal* (*Ainsi parlait Abu Hurayra*), suite au veto de l'auteur Mahmoud El Messadi, Mohamed Driss a mis en scène les *Quatrains* du poète et philosophe perse Omar El Khayyâm. Ainsi, des corps bavards racontent l'histoire de l'humanité en chargeant la scène de mouvements, gestes ou cris silencieux, qui traduisent la souffrance, l'espoir, la vie, la mort et la trahison.

Adapter un texte littéraire à la scène demande beaucoup de courage, et surtout la volonté de quitter les sentiers battus de la facilité et des messages clairs. Mohamed Driss a compris que le théâtre est toujours un art de l'implicite, un art qui chatouille la curiosité du spectateur, et qui le pousse à réfléchir, à chercher et à imaginer des univers lointains.

La scénographie du spectacle est mobile, parfois légère (les filets, la lumière, le brouillard), et parfois plus imposante avec des ponts, des plateformes et des escaliers qui montent et descendent. Le corps est l'élément principal de cette scénographie. Mohamed Driss a chargé la scène des mouvements des acteurs, de telle sorte que le spectateur ne peut imaginer la scène sans acteurs. Khayyâm, le personnage principal du spectacle, a habité l'espace et le temps, et a chargé la scène et même la salle en s'infiltrant dans l'esprit de chaque spectateur pour le pousser à s'évader hors de la peur, de l'hésitation, du doute et même de la vie.

Nous notons une évolution du fait théâtral, et surtout de la création scénographique. L'homme de théâtre tunisien a atteint une certaine maturité dans le choix du thème, des matériaux, du lieu et des objectifs. Cette maturité s'explique par l'apprentissage, comme nous l'avons expliqué dans la deuxième partie. Il est passé de la répétition de gestes et de paroles à l'étude de cet art, et de son aspect technique et esthétique. Avant de commencer à se former dans des écoles d'art, il a appris sur le tas, puis en assistant à des rencontres, et à des conférences données par des pionniers à partir de 1945. Cet apprentissage s'est confirmé par la création du premier Centre d'art dramatique en Tunisie, devenu par la suite un Institut Supérieur sous l'égide du Ministère de l'enseignement supérieur.

Le besoin de l'apprentissage s'est par la suite confirmé avec l'apparition de différentes écoles formant à tous les corps de métiers du théâtre, comme celui du

maquillage, de la lumière, de la scénographie, etc. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à la formation, et avons étudié son évolution sous forme d'atelier ou de spécialité à part entière. Nous avons ainsi donné les exemples des institutions les plus importantes en Tunisie, avant de citer une forme d'apprentissage plus ancienne, qui est la formation sur le tas.

L'intégration d'un cours de scénographie dans le cursus universitaire fait suite au besoin, pour le théâtre, de ce type de spécialistes pour perfectionner l'esthétique des spectacles, surtout depuis le changement de statut du théâtre après le discours du Président Bourguiba. Il n'a pas été simple d'intégrer ce domaine dans le programme des universités tunisiennes, car cela a demandé une bonne compréhension de la scénographie, de sa fusion de la technique à la pure esthétique. Cela suppose aussi la maîtrise de multiples matériaux comme le bois, le tissu, la peinture, les métaux, la lumière, le laser, etc.

La scénographie n'a pas été intégrée au programme du C.A.D. dès sa fondation, car elle n'était pas la priorité des hommes de théâtre comme des enseignants, qui étaient majoritairement des hommes de lettres, et qui pensaient que le théâtre se limite à la maîtrise de la belle parole et des bons gestes.

Il fallait attendre la conversion du Centre d'Art Dramatique en Institut Supérieur des Arts Dramatiques pour voir apparaître la scénographie comme atelier faisant alterner la théorie et la pratique. Ce cours a, certes, connu des hauts et des bas, avec des erreurs commises par certains professeurs qui ont par exemple répété le même cours durant des années, mais encore par l'incompréhension des étudiants / futurs acteurs de l'importance de ce domaine pour réaliser des performances et jouer différents rôles. Les failles de l'enseignement de cette discipline ont été modifiées par l'État en fondant des écoles formant à une spécialité, comme l'École Supérieure des Sciences et technologies de Design de Tunis, ou quelques écoles et instituts des Beaux-Arts. Ces dernières ont permis aux apprenants de se spécialiser dans la matière, en suivant des programmes bien plus complets, et en réalisant des stages dans différents organismes et entreprises.

L'E.S.S.T.E.D. est apparue pour combler ce manque de spécialistes, et fournir au marché de l'emploi une main d'œuvre adéquate pour le montage de différents projets artistiques. Cette mission a demandé le recrutement de formateurs de

différents horizons, qui ont pu rapprocher les apprenants des multiples métiers touchant de près ou de loin à la scénographie. A été organisée une variété de cours et d'ateliers, complétés par des interventions de conférenciers professionnels guidant les futurs scénographes vers leur objectif : intégrer le marché de l'emploi avec des connaissances irréprochables et des compétences infaillibles. Nous estimons que l'objectif de cette école a été pleinement atteint jusqu'à l'année de l'intégration du L.M.D., inadéquat pour ce type de formation.

La formation à la scénographie n'a pas été une priorité au moment de l'apparition des écoles d'art en Tunisie. La première raison de l'absence de cette spécialité dans les programmes est la méconnaissance de l'importance de ce domaine. Enseigner la scénographie ou n'importe quel autre domaine dépend toujours des besoins, des moyens et des capacités de chaque société. Si nous commençons par les besoins, il se trouve que la Tunisie est en manque de spécialistes dans tous les domaines. Former des scénographes permet de réaliser deux corps de métier : d'une part, des professionnels capables de gérer des projets de théâtre, de cinéma, de télévision, etc., et, d'autre part, des créateurs qui inventent des œuvres révolutionnant l'art dans notre pays et dans le monde. Former des scénographes a aussi pour objectif d'augmenter le nombre de chercheurs/spécialistes susceptibles de transmettre cet art et cette technique aux futures générations, dans les établissements qui s'occupent de cette tâche.

Quant aux moyens et aux capacités, il s'est agi de mettre en place des lieux de formation pouvant offrir les techniques, la technologie et les méthodes adéquates, ce qui n'a pas toujours été le cas, malgré les bonnes intentions de départ de ces établissements. Il aurait fallu – et il faudra – investir davantage dans ces derniers afin d'assurer ce qui est nécessaire aux apprenants et aux enseignants pour atteindre les objectifs souhaités, comme le rapprochement entre institutions, organismes et entreprises qui accueilleront les futurs diplômés. Cela demande aussi davantage d'ouverture sur le monde du design, de l'art et des nouvelles technologies, en signant des conventions ou des accords d'échange de compétences avec des organismes nationaux et internationaux.

Après l'étude que nous avons faite des différentes institutions, nous constatons avec Anouar Cherni que

Au niveau de la formation [à la scénographie], le bilan est tout aussi contrasté. Les autorités culturelles se glorifient à juste titre d'avoir mis en place des organismes de formation exceptionnels dans le monde maghrébin avec... l'Institut Supérieur d'Art Dramatique, [l'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design et les autres écoles et instituts qui proposent des formations dans ce domaine]. Nous avons pu constater toutefois qu'[une partie de] ces organismes sont loin de répondre aux attentes de la profession. D'une part, ils ne forment pas à tous les métiers du théâtre, de l'autre, les élèves qui les ont fréquentés ont du mal à s'insérer dans le système théâtral tunisien, les théâtres et les metteurs en scène préférant faire appel à des jeunes formés sur le tas ou dans des écoles associées à des théâtres privés. Force est de constater que le système de formation, aussi prestigieux soit-il, est loin d'avoir obtenu les résultats escomptés¹.

Comme l'indique cette citation, même s'il existe « des organismes de formation exceptionnels dans le monde maghrébin », ceux-ci « sont loin de répondre aux attentes de la profession », si bien qu'il reste encore beaucoup à faire pour avancer sur les axes théoriques et professionnels, concernant les moyens et les capacités.

Pour notre part, nous considérons que former à la scénographie n'est pas qu'une question de transmission d'un savoir ou de techniques, c'est aussi transmettre l'amour d'un art de vivre, de créer et d'inventer. C'est aussi faire en sorte que l'apprenant ait des compétences dans le domaine de la planification des objectifs réalisables à court ou à long terme, et dans les domaines technique, législatif, financier et surtout humain, pour rattraper le retard pris par rapport au monde occidental ou l'Extrême-Orient.

En ce qui concerne la formation sur le tas, elle continue à attirer des apprentis, parce qu'il est plus facile de trouver des emplois sans contraintes intellectuelles et financières. Ce type d'apprentissage attire aussi par sa proximité du marché de l'emploi, étant donné que l'apprenant se sent déjà considéré comme un employé. Les troupes se présentent comme un lieu approprié pour assurer un avenir professionnel pour ceux et celles qui ont opté pour cette démarche autodidacte.

Il faut avant tout se demander ce que signifie enseigner et transmettre. Cet acte de partage de quelque chose de très précieux, qui est le savoir, a-t-il une seule façon de se réaliser ? Ou peut-on dire que nous pouvons maîtriser tous les canaux de transfert du savoir ? Faut-il modifier la nature humaine pour bien réaliser cet acte, ou plutôt, comme l'affirme Quinet Obed Niyikiza,

¹ Anouar Cherni, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, op. cit., p. 176.

suivre la voie de la nature en vue du déploiement de l'individualité de l'être qui ne se réalise pleinement qu'à partir de l'être et du degré de développement de sa force : pour apprendre, il faut nécessairement partir de la capacité d'apprendre de l'apprenant et ne pas le surcharger [...] Enseigner est l'art de prêter la main à la tendance de la nature en vue de son propre développement¹.

C'est dans le dernier chapitre de la deuxième partie que nous avons esquissé une vision de l'apprentissage et de la transmission, en tissant des liens entre des expériences effectuées par des hommes et des femmes qui ont consacré toute leur vie à changer les méthodes pédagogiques et didactiques vieilles de plusieurs siècles.

Le choix d'étude de la pédagogie a un rapport très étroit avec notre projet de recherches, parce que tant que la formation à la scénographie ne sera pas véritablement assurée, il subsistera un obstacle de taille pour une création scénique tunisienne de qualité. Il s'agit d'étudier la formation à la scénographie et à ses méthodes, mais aussi de prendre du recul par rapport à notre formation initiale d'ancien étudiant de l'École Supérieure des Sciences et Technologie de Design de Tunis, ou encore, par la suite, en tant qu'étudiant en études théâtrales à l'Université de Paris VIII-Saint-Denis. Améliorer la pratique de la scénographie passe par une formation adéquate, qui demande une réflexion pédagogique conséquente, de manière à pouvoir mieux organiser les programmes des écoles d'art en Tunisie.

Étudier l'art, la scénographie ou n'importe quelle autre spécialité exige la présence d'une certaine patience et de la volonté de s'amuser. Utiliser l'aptitude de l'apprenant à vouloir prendre du plaisir pour suivre le cours est l'une des premières missions d'un « facilitateur d'apprentissage ». Ce que nous avons appelé *la motivation* consiste à aider l'apprenant à développer à son tour la patience, et à faire d'elle un projet de vie. La deuxième mission du pédagogue est d'aider les apprenants à s'épanouir en apprenant, et plus tard en travaillant, car ils ont choisi d'étudier quelque chose qu'ils aiment.

¹ Quinet Obed Niyikiza, *Pédagogie active et participative à l'université : une contribution à l'enseignement supérieur au Rwanda*, thèse de doctorat co-dirigée par Annette Scheunpflug et Sybille Rahm, Université Otto-Friedrich de Bamberg, Allemagne, 2014, p. 20.

Pour cela, nous avons évoqué le rôle de l'enseignant, tantôt appelé « facilitateur d'apprentissage », tantôt « éclaireur » ou « accompagnateur ». C'est une personne physique, morale, et qui a aussi une présence psychologique. Il ne se limite pas à la délivrance d'un message à destination d'un apprenant-récepteur. Ce métier demande un engagement pour être à côté de celui qui vient chercher une information dans un cadre approprié. C'est, pour Jean Piaget, quelqu'un qui « fait appel à l'activité réelle, au travail spontané, fondé sur le besoin et l'intérêt personnel. Cela ne signifie pas, comme le dit fort bien [Édouard] Claparède, qu'il demande que les [apprenants] fassent tout ce qu'ils veulent¹ ». Cet enseignant souhaite plutôt, cette fois en citant Édouard Claparède, « qu'ils veuillent tout ce qu'ils font ; qu'ils agissent, non qu'ils soient agis² », qu'ils soient autrement dit motivés.

Le facilitateur n'impose rien, il propose. Il « demande que l'effort de [l'apprenant] vienne de lui-même sans être imposé, et que son intelligence travaille réellement sans recevoir les connaissances toutes préparées du dehors, [il respecte] les lois de toute intelligence³ ». Cette tâche consiste à donner de plus en plus d'autonomie, ce qui suppose d'y être formé :

selon la nature, selon la raison et selon la justice, il importe que l'école l'accueille et la favorise. Il importe que l'État en facilite l'application en l'encourageant et en le généralisant par les moyens qui lui sont propres ; législation, formation des éducateurs de la nation, subvention à l'éducation publique⁴.

Tout cela fait partie de l'adéquation du cadre auparavant annoncée. C'est à l'État de former les formateurs, ou de les aider à recycler leurs connaissances. C'est aussi à l'État de mettre en place les législations qui protègent l'apprenant en lui assurant de bonnes méthodes d'apprentissage, et les meilleures conditions pour faciliter son intégration dans le marché de l'emploi, tout en faisant de lui un adulte

¹ Jean Piaget, *Psychologie et Pédagogie*, éd. Dénôel-Gauthier, Paris, 1969, p. 222.

[http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP39\(69\)_MethodesNlles_LeursBasesPsycho1.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP39(69)_MethodesNlles_LeursBasesPsycho1.pdf), consulté le 03 janvier 2018.

² Édouard Claparède, *L'Éducation fonctionnelle*, éd. Delachaux et Niestlé, Suisse, 1931, p. 252.

³ Jean Piaget, « Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques », *Psychologie et Pédagogie*, *op. cit.*, p. 239.

⁴ Adolphe Ferrière, *L'École active*, *op. cit.*, p. 224.

épanoui. L'épanouissement nous semble un élément primordial pour avoir des générations de diplômés productifs et créateurs.

Quand nous avons commencé ce projet de recherches, nous avons fixé comme objectif d'étudier la pratique de la scénographie, son évolution et les points à améliorer. Puis est arrivée l'étape de la formation. Et là aussi les limites que nous avons fixées sont des simples états des lieux qui pourront, peut-être, être développés plus tard. Améliorer la formation à l'art, mais aussi utiliser l'art pour former s'avèrent très complémentaires, d'autant plus que nous ne pouvons pas faire évoluer l'enseignement de l'art, ou de n'importe quel domaine, sans user des techniques artistiques qui facilitent le double acte de transmission / apprentissage.

L'art est un jeu se basant sur le corps, et qui engage un amusement et un épanouissement. Ce dernier remplace les conditions très mécaniques de la « consommation » du savoir. Peu importe l'âge de l'apprenant, le jeu demeure une « occasion de réagir ouvertement et en toute franchise, [il pousse l'étudiant] à prêter au sujet proposé ses propres pensées avec toute leur créativité¹ ».

Pour ce faire, il faut préparer le lieu de rencontre, déclencher une situation permettant un vrai dialogue qui facilite l'acte de l'apprentissage. Ce cadre doit rassembler un enseignant disponible pour l'écoute et la compréhension des besoins des apprenants, « disponible pour diagnostiquer et guider, afin que la qualité de cet apprentissage soit vraiment porteuse de soutien, de sens et de simulation pour l'épanouissement intellectuel et affectif des apprenants² ».

De son côté, l'apprenant doit avoir le plaisir d'apprendre. « [Il doit être] porteur d'une motivation d'explorer. On l'appelle la curiosité³ ». Chaque apprenant doit comprendre qu'il a un potentiel pour comprendre, apprendre et agir, pour développer sa nature de savoir. La prise de conscience suscite en lui une confiance en soi nécessaire pour son développement intellectuel. L'apprenant qui change d'attitude en quittant le statut de "réceptif" acceptant toute forme de savoir venant d'un enseignant s'impliquera, dès lors, dans un travail sur soi menant vers la réussite. Cette réussite ne se limite pas au fait d'avoir de bonnes

¹ Carl Ransom Rogers, *Liberté pour apprendre*, op. cit., p. 249.

² Britt-Mari Barth, *Le Savoir en construction*, op. cit., p. 143.

³ *Ibid.*, p. 144.

notes ou d'obtenir tel ou tel diplôme, elle tient davantage au fait d'atteindre un état d'épanouissement à la fois cognitif et affectif.

En effet, un bon scénographe n'est pas seulement celui qui maîtrise toutes les techniques et les technologies pour la création d'un bel espace, pour tel ou tel événement. Ce n'est pas, non plus, celui qui connaît tous les courants artistiques, mais plutôt celui qui connaît parfaitement ses compétences, pour pouvoir les mettre au service d'un besoin artistique et esthétique. C'est celui qui oscille entre sa tête et son cœur pour créer, à partir de rien ou à des coûts non dispendieux, une scénographie.

Ce que nous venons de rédiger reste l'essai d'un chercheur qui a tenté de comprendre le théâtre, et plus particulièrement la scénographie théâtrale, sa pratique et ses modes de transmission. Nous n'estimons guère que notre approche soit complète ou définitive. Elle a été marquée par les conditions de travail, les documents que nous avons eus sous la main, les collaborations ou non-collaborations, et la volonté d'aller plus loin et de creuser encore plus loin, afin de maîtriser un certain savoir. Nous avons entamé ce projet avec toute notre énergie, toutes nos connaissances et sans doute nos lacunes, mais surtout avec un grand intérêt pour ce domaine, et nous comptons continuer, dans les années qui viennent, à aller plus loin et à approfondir ce sur quoi nous avons commencé à réfléchir.

Cela s'effectuera surtout en collaboration avec des hommes et des femmes de théâtre qui s'intéressent davantage à la transmission de cet art ou son utilisation, afin de faciliter l'acte de transmission de tout savoir. Nous avons déjà commencé à le faire avec différents organismes, en Tunisie et ailleurs, notamment en France, en organisant ou en participant à des événements (colloques, séminaires, et tables rondes) concernant le rôle du théâtre dans l'acquisition du savoir. Cette étude nous a ouvert des portes et permit d'élargir nos champs de réflexion.

Comme dans tout projet de recherche, nous avons au préalable défini certains objectifs, mais, au fil du temps et avec l'avancement de ce travail, ils se sont élargis et sont en même temps devenus plus clairs. Les plus grands objectifs de notre thèse étaient : premièrement, de faire une généalogie de la scénographie dans le théâtre tunisien, car nous estimons que pour améliorer toute pratique, nous

devons connaître ses origines, son évolution, et tout le processus qui a aidé à son développement, ainsi que les obstacles qui l'ont freiné.

Ce premier objectif nous a menés vers le deuxième, qui est celui de l'étude des différents canaux de transmission de cet art. Ils alternent entre l'espace institutionnel, et celui où l'on apprend sur le tas. Généralement, les chercheurs tunisiens séparent la pratique de la formation, alors que, bien souvent, l'un mène à l'autre, et d'autant plus si l'on veut améliorer la pratique. Il est important de vérifier quel est le niveau des acquisitions théoriques, de même que pour examiner la solidité des connaissances, il faut pouvoir la mettre en pratique.

En cours de recherche, nous avons découvert le concept de recherche-crédation, très développé en Amérique du Nord, et surtout au Canada. Ce concept ou cette approche – née du rapprochement entre la pratique d'un créateur et la recherche – a pu donner la parole à l'artiste musicien, danseur, peintre, homme de théâtre, etc., afin de se plonger dans le monde de la recherche et de la théorie. Cette approche questionne la position et les démarches de toutes les créations dans leurs profondeurs, étant donné que ce n'est plus l'historien de l'art, le philosophe ou le sémiologue qui cherchent à comprendre l'œuvre, mais plutôt le créateur qui se charge de son explication et de son diagnostic.

L'artiste mène une interrogation à l'oral ou par écrit quant à son fait et geste créateur, et il le fait, selon Grazia Giacco, en se confrontant « aux exigences méthodologiques propres à la recherche académique¹ », et en s'ouvrant à « des formes de communications propres à l'art qui vont donc élargir le champ d'*activation* sur d'autres formes de connaissance davantage sensibles et moins verbales, sorte de "pensée matérielle" s'ouvrant à des approches de la recherches qualitative² ».

En approfondissant nos connaissances sur la formation à la scénographie en Tunisie, nous avons également jugé primordial de chercher des solutions aux lacunes de l'enseignement artistique (et même général) dans notre pays, et à partir de là, commence le troisième objectif de notre étude : comprendre les pédagogies

¹ Grazia Giacco, *Recherche-crédation et didactique de la création artistique*, op. cit., p. 25-26.

² *Ibid.*

nouvelles, et les appliquer au système éducatif tunisien, afin d'améliorer l'acte de transmission / apprentissage.

Ce dernier objectif est resté dépendant de nos contacts directs et indirects¹ avec les institutions tunisiennes, jusqu'au jour où nous avons commencé à enseigner dans l'un de ces Instituts (l'Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanités de Zaghouan). Depuis, nous avons essayé de partager nos connaissances avec les apprenants. Il nous a d'abord fallu une période d'adaptation par rapport aux conditions et aux méthodes de travail, ainsi qu'avec le niveau des étudiants, sans oublier que nous enseignons le théâtre aux futurs professeurs des écoles, et non aux futurs artistes. Au fur et à mesure, et en comprenant les objectifs pédagogiques de notre atelier, nous avons pu créer une ambiance de confiance qui suscitera, par la suite, la volonté des apprenants d'acquérir les savoirs nécessaires à leurs futurs emplois.

Différents types d'expression, improvisation, marionnettes, théâtre d'ombres, ont permis aux apprenants de comprendre les objectifs de l'atelier : travail sur la personnalité, confiance en soi, et son intégration dans différents groupes. De l'autre côté, les cours expliquent la manière de faire cours aux enfants en étudiant leurs besoins et leurs capacités. Cette étape passe par l'étude de cas spécifiques comme le handicap, l'autisme, etc. Nous avons fait en sorte de transmettre un savoir, un savoir-faire, et un savoir-partager. Ce choix est justifié par un besoin considérable des apprenants, en raison de leurs très courtes expériences durant les différentes périodes de stage.

Nous avons aussi constaté que si enseigner le théâtre est une chose, l'utiliser pour transmettre différents savoirs en est une autre. Ceci justifie, en effet, notre choix de mettre en place un « contrat pédagogique »² qui garantit aux différents pôles de l'acte pédagogique les démarches à suivre, les objectifs à atteindre, et les limites de l'action tout en assurant une certaine flexibilité à ce contrat pour

¹ Soit en assistant à des ateliers et des *workshop* ou en donnant des cours en tant qu'intervenant externe pour ce qui est du contact direct. Quant au contact indirect, il a eu lieu avec nos lectures d'ouvrages et de mémoires de chercheurs tunisiens.

² Voir annexe 5, p.48, « Enseigner le théâtre, le théâtre pour enseigner »

pouvoir le modifier, et surtout l'enrichir durant toute la période de travail. Cette méthode de travail, selon Fernanda Paiva Duarte, aide

à changer [la] compréhension conceptuelle [chez les apprenants] à travers des approches qui favorisent l'apprentissage en profondeur dans des approches particulières visant à perfectionner les compétences comme la pensée critique, la réflexion et la résolution de problèmes, au moyen d'activités participatives¹.

Mais pour mettre tout cela en place, il faut, par la suite, bénéficier du soutien de l'État et de ses différents Ministères, comme celui de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Culture, de l'Économie, etc., pour pouvoir intégrer ces apprenants dans un cercle productif préparant à un marché de l'emploi qui doit devenir plus souple, pour pouvoir mieux répondre aux besoins du pays.

¹ Fernanda Paiva Duarte, *Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University*, Journal of University Teaching & Learning Practice, 10 (1), 2013. URL: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/5>. Traduction de Quinet Obed Niyikiza, *Pédagogie active et participative à l'université : une contribution à l'enseignement supérieur au Rwanda*, op. cit., p. 63.

Bibliographie

SUR LE THÉÂTRE OCCIDENTAL

Articles :

- ANTOLINI-DUMAS Tatiana, « Parcours Diluviens », in Juliette Vion-Dury (dir.), *Le Lieu dans le mythe*, Presses Universitaires de Limoges, coll. « Espaces Humains », 2002.

- CARTON Louis, « Le théâtre romain de Dougga », in *Mémoires présentés par divers savants à l'Académie des inscriptions et belles-lettres de l'Institut de France*, première série, Sujets divers d'érudition, t. 11, 2^{ème} partie, France, 1904.

- MOHOLY-NAGY Laszlo, article « Théâtre, cirque, variété », in Oskar Schlemmer, Laszlo Moholy-Nagy, Farkas Molnar, *Die Buhne im Bauhaus*, éd. Albert Lange Verlag, Munich, 1925. Nouvelle édition dans la série *Neue Bauhausbücher*, éd. Florian Kupferberg, Mainz, 1965, traduit par Oskar Schlemmer.

- PAVIS Patrice, « Du texte à la scène : un enfantement difficile », in *Théâtre/Public, Brecht, Années 80*, n° 79, revue bimestrielle publiée par le Théâtre de Gennevilliers, 1^{er} trimestre 1988.

- SOURIAU Etienne, « Le cube et la sphère » (p. 65-73), in André Barsacq, Raymond Bayer, Le Corbusier, André Villiers (dir.), *Architecture et dramaturgie*, actes du colloque du Centre d'études philosophiques et techniques du théâtre (Paris), Session, Flammarion, Paris, 1950.

Encyclopédies et dictionnaires :

- *Dictionnaire BUISSON*, 1^{ère} édition, Paris, 1887, sous le ministère de Jules Ferry.

- CORVIN Michel, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Bordas, Paris, 1995.

- DIDEROT et D'ALEMBERT *L'Encyclopédie, planches et commentaires* présentés par Jacques Proust, Centre National Des Lettres, Comité National du Bicentenaire Diderot, Hachette, Paris, 1985.

- PAVIS Patrice, *Dictionnaire du théâtre*, Armand Colin, Paris, 2005.

Ouvrages généraux :

- ARTAUD Antonin, *Le Théâtre et son double* (1938), in *Œuvres complètes*, Gallimard, Paris, 2004.
- BABLET Denis, *Questions d'esthétique théâtrale*, t. 13, fascicule 1, Librairie Philosophique, Paris, 1960.
- BRECHT Bertolt, *Écrits sur le théâtre*, traduit par Bernard Banoun, Jean-Louis Besson, Michel Cadot, André Cambes, Guy Delfel, Gérard Eudeline, Jean Jourdeuil, Jean-Louis Lebrave, Jean-Pierre Lefebvre, Jeanne Lorang, Bernard Lorthlary, Francine Maier-Scheaffer, Béatrice Perrégaux, Marielle Silhouette, Jean Tailleur, Jean-Marie Valentia et Edith Winkler, sous la direction de Jean-Marie Valentin, Gallimard, Paris, 2000.
- BROOK Peter, *L'Espace vide*, traduit par Christine Estienne et Franck Fayolle, Seuil, coll. « Points », Paris, 1977.
- CORVIN Michel, *Molière et ses metteurs en scène aujourd'hui ; pour une analyse de la représentation*, Presses Universitaires de Lyon, 1985.
- CRAIG Edward Gordon, « Les artistes du théâtre de l'avenir », *De l'Art du théâtre*, suivi de « Souvenirs de Craig », entretiens avec Peter Brook et Natasha Parry, Circé, coll. « Penser le théâtre », France, 1999.
- DORT Bernard, *Théâtre public : 1953-1966 (essais de critique)*, Seuil, Paris, 1967.
- EVEREINOFF Nicolas, *Le Théâtre dans la vie*, Stock, Paris, 1930.
- GROTOWSKI Jerzy, *Vers un théâtre pauvre*, traduction Claude B. Levenson, éd. L'Age D'Homme, Lausanne, Suisse, 1993.
- PAVIS Patrice, *L'Analyse des spectacles. Théâtre, mime, danse, cinéma* (1996), Armand Colin, Paris, 2016.
- RANCIERE Jacques, *Le Spectateur émancipé*, La Fabrique, Paris, 2008.
- SELLAMI-VINAS Anne-Marie, *Commedia dell'arte, du masque au corps, les chemins de l'improvisation*, éd. L'I.S.A.D., Cérès éditions, Tunis, 2005.
- TOURNIER Christophe, *Manuel d'improvisation théâtrale*, éditions de l'eau vive, France, novembre 2003.

- UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre I*, Belin, Paris, 1996 ; et *Les Termes clés de l'analyse du théâtre*, Seuil, Paris, 1996.
- VERDEIL Jean, *L'Abri et l'édifice 1965-2001 et au-delà. Histoire d'une compagnie : Bruno Carlucci et le théâtre de la Satire*, Aléas, Lyon, janvier 2002.
- VINAVER Michel, *Écrits sur le théâtre*, vol. 2, L'Arche, Paris, 1982.

SUR LE THÉÂTRE TUNISIEN

Articles de revues et journaux :

- ABBASSI Ezzeddine, « Théâtre amateur et pouvoir politique en Tunisie (1962-1983) », in *Études Théâtrales*, p. 42-53, éd. Sahar, Tunis, année inconnue.
- B'CHIR Badra, « Aperçu sur la recherche théâtrale en Tunisie », in *Revue Tunisienne de sciences sociales*, n° 48-49, Tunis, C.E.R.E.S., 1977 ; « L'inadéquation formation-emploi », in *Revue Tunisienne de sciences sociales*, n° 52, C.E.R.E.S., Tunis, 1978 ; « La combinatoire dramatique du théâtre en Tunisie », in *Revue tunisienne des sciences sociales*, n° 44, C.E.R.E.S., Tunis, 1979 ; « Contrôle social, Famille et Théâtre », in *Les Relations interpersonnelles dans la famille maghrébine, Cahiers du C.E.R.E.S, Série « Psychologie »*, n° 6, Tunis, 1988 ; et « Élément du fait théâtral en Tunisie », *Cahiers du C.E.R.E.S, série sociologique*, n° 22, Tunis, 1993.
- BOURGUIBA Mahmoud, « Majnoun Leila », *El Wazir*, 10 janvier 1929.
- DJEDIDI Hafedh, « Espaces et claviers de l'expression théâtrale en Tunisie », in *Inter Francophonies-Mélanges, revue des littératures et des cultures d'expression française*, Paris, 2010 ; et « Le Théâtre arabe au miroir de lui-même et son contact avec les créations des deux rives de méditerranée », in *Horizons Maghrébins, Le droit à la mémoire*, n° 58, 2008.
- EL ALOUI Moncef, « Hadeth. Naissance d'un chef d'œuvre », *Réalités*, n° 696, 15-21 avril 1999.
- EL JAZIRI Hamadi, « Masrahouna » (notre théâtre), *Al Masrah* (le théâtre), n° 2, éd. L'Association des Anciens de l'Ecole de l'Animation Arabe en Tunisie, juin 1960.
- HAFFAR Nabil, « Avec la troupe tunisienne : Le Nouveau Théâtre », *La Vie Théâtrale*, éd. Ministère de la culture, Syrie, n° 13, 1980.

- HARBAOUI Zouhour, « Un appel aux sens », *Tunis Hebdo*, 23-29 novembre 1998.
- HMAIDI Hamdi, « *Familia* de Fadhel Jaïbi, le charme discret du troisième âge », *La Presse Magazine*, n° 292, Tunis, mai 1993 ; et « La geste de Khayyâm », *La Presse*, Tunis, 4 novembre 1998.
- KHAYATI Khmayes, « *Haddith* entre transparence et opacité », entretien avec Mohamed Driss, *Réalités*, n° 657, du 9 au 15 juillet 1998.
- KLIBI Chedli, « La politique culturelle en Tunisie », in Rafik Saïd *Politiques culturelles, études et documents*, vol. 6, UNESCO, Paris, 1970.
- La Commission d'Orientation du Théâtre, *La Presse*, 8 avril 1965. (Auteur inconnu).
- SAIDI Rim, « Esprit errant », in *Le Renouveau*, 10, Tunis, 7 novembre 1998.
- SUISSI Moncef, LOUETI Ali, ABDEL HEDI Taoufik, MARAKCHI Ahmed, JEBALI Taoufik, HLIWI Hédi, REGUIG Youssef, ROUCHED Abdellah, CHAMEM Nacer et CHOUCHEM Frej, « Le manifeste des Onze », *La Presse*, Tunis, 30 septembre 1966.
- ZMERLI Hassan, « Construisons notre théâtre national », *Al Fikr (La pensée)*, *Revue culturelle*, n° 10, Tunis, juillet 1961.

Conférence :

- JEBALI Taoufik, *conférence de presse de son spectacle 30 wena hayer fik*, (30 ans déjà), Festival de Théâtre Arabe, édition 10, Tunis, 15 janvier 2018.

Entretiens et témoignages :

- Interview avec *Djedidi Hafedh*, Sousse (Tunisie), 25 mai 2014.
- Interviews avec *Idriss Mohamed Messaoud*, Tunis (Tunisie), 28 mai 2014.
- Interview avec *Jaïbi Fadhel*, Tunis (Tunisie), 30 mai 2014.
- Interviews avec *Mrabet Moez*, Tunis (Tunisie), 31 août 2014.
- Interviews avec *Rostom Kais*, La Marsa (Tunisie), 30 mai 2014.
- Jaïbi Fadhel, témoignage aux Journées d'Études et de Pratiques Théâtrales et des Arts Visuels (JEPTAV), Sousse, 2007. Enregistrement fourni par le directeur des JEPTAV.

Ouvrages :

- ABAZA Mohamed, *L'Évolution du fait théâtral en Tunisie, de la naissance à l'incorporation*, SAHAR Editions et Institut Supérieur du Théâtre et de la Musique du Kef, Tunis, 2009 ; et *L'Évolution du fait théâtral en Tunisie, de la décentralisation à l'expérimentation*, L'Institut Supérieur de Théâtre et de la Musique du Kef, Centre d'Édition Universitaire, et SAHAR éditions, Tunis, 2009.
- AZIZA Mohamed, *Regards sur le théâtre arabe contemporain*, Maison Tunisienne de l'édition, Tunis, 1970 ; et *L'Islam et le théâtre : l'image dans la société tunisienne arabe contemporaine*, Albin Michel, Paris, 1978.
- BEJI Héla, *Ghassellet Ennouader par le nouveau théâtre*, copie dactylographiée.
- BEN HALIMA Hamadi, *Un demi-siècle de théâtre arabe en Tunisie (1907-1957)*, Publications de l'Université de Tunis, Tunis, 1974.
- CALAS Frédéric, ELOURI Romdhane, HAMZAOUI Saïd et SALAAOUI Tijani, *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Sud édition / Presses Universitaires de Bordeaux, 2007.
- CHARFEDDINE Moncef, *Deux siècles de théâtre en Tunisie*, Les éditions Ibn Charaf, Tunis, 2003.
- CHERNI Anouar, *L'Impossible Émergence du théâtre tunisien*, Edilivre.com, Universitaire collection, Paris, 2010.
- DJEDIDI Hafedh, *Le Théâtre tunisien dans tous ses états*, Dar El Mizan, Tunisie, 2003.
- FONTAINE Jean, *Aspects de la littérature tunisienne 1975-1983*, édition RASM, Tunis, 1985.
- DRISS Mohamed Messaoud et DJEDIDI Hafedh, *Les Débuts de la critique théâtrale en Tunisie d'après les essais de Bourguiba, El Jaziri et Bousnina*, L'I.S.A.D. et Sahar Éditions, Tunis, 2011.
- GHACHEM Hachemi, « Fadhel Jaïbi, Arabpolis », in *Figures du théâtre tunisien*, Centre National des Arts de la Marionnette, Centre des Arts Dramatiques et Scéniques du Kef, et Centre des Arts Dramatiques et Scéniques de Gafsa, Tunis, s.d.

- HADHEK EL ORF Ahmed, *Le Théâtre tunisien et les obstacles du dépassement*, Sud Éditions, Tunis, 1997 (en arabe).
- LABIDI Ali, *Les Débuts de la critique dans le théâtre tunisien*, La Maison Tunisienne de l'édition, Tunis, 1989 (en arabe).
- MADYOUNI Mohamed, *Les Problématiques de l'implantation du théâtre arabe*, Beit Al Hikma, Carthage, 1993.
- SKANJI Mohamed, *La Vie de la femme dans le théâtre Tunisien*, intervention dans un colloque à Tunis en 1983 (titre du colloque inconnu).
- ZANNAD Traki, *Symboliques corporelles et espaces musulmans*, CERES Productions, Tunis, 1984.

Travaux universitaires, mémoires et thèses :

- ABBASSI Ezzeddine, *L'Écriture théâtrale en Tunisie post-coloniale (1964-1982), mutations et problèmes*, thèse de 3^{ème} cycle sous la direction de Jacqueline de Jomaron, Université de Paris X-Nanterre, 1985.
- ARIGUIB Bassem, *Architecture de spectacle, l'alternative théâtrale*, thèse de 3^{ème} cycle sous la direction de Lotfi Ben Abderrazak, Institut Technologique d'art, d'architecture et d'urbanisme de Tunis, 1989.
- AZIZA Mohamed, *Le Théâtre et l'État en Tunisie (1956-1982)*, thèse de troisième cycle, université Lyon III, 1982.
- BEL HAJ SALAH Riadh, *Mourad III de Habib Boularès, un projet de lecture*, mémoire de maîtrise sous la direction de Wahid Saafi, Institut Supérieur des Arts Dramatiques, Tunis, 1994.
- BEN ABDALLAH Rabia, *Du C.A.D. à l'I.S.A.D., essai d'histoire de la formation théâtrale en Tunisie (1950-1984)*, mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Pierre Ryngaert, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1984.
- DRISS Mohamed, *Traditions orales et spectacles contemporains en Tunisie, décadence ou évolution*, thèse de troisième cycle, université de Paris I-Sorbonne, 1980.
- JALLOULI Abdelmadjid, *L'Image de la classe ouvrière à travers le geste de Mohamed Ali El Hammi de la troupe du Sud de Gafsa (Tunisie)*, mémoire de D.E.A., université de Paris X-Nanterre, 1984.

- JAMOUCSI Lassad, *Vingt ans de théâtre scolaire en Tunisie. Évolution et perspectives*, thèse de troisième cycle, université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1985.
- LABIBA Cherif, *Évaluation de l'expérience théâtrale d'Ali Ben Ayed à partir de l'étude d'El Bekhil*, mémoire du C.A.R en sociologie, Faculté des lettres et des sciences humaines, Tunis, 1983.
- LABIDI MAIZA Mehérzia, *Murad III. La Relation entre l'histoire, le pouvoir et le théâtre dans le théâtre tunisien contemporain*, mémoire de D.E.A. sous la direction de Michel Corvin et Daniel Reig, université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1991.
- MEJRI Mahmoud, *La Nouvelle Thématique dans le théâtre tunisien contemporain. Mutations socioculturelles et activité théâtrale*, thèse de troisième cycle, Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1985.
- MESSAOUDI Abdel Halim, *L'Esthétique de l'espace théâtral, le spectacle « Arab » comme cas d'étude*, mémoire de master sous la direction de Naceur Ben Cheikh, Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis, 2001.
- SAAD Mounira, *Théâtre et mutations sociales en Tunisie, de la dépendance à la résistance des expressions culturelles par rapport aux politiques de changement*, thèse de doctorat sous la direction de Philippe Tancelin, université de Paris VIII, 2000.
- SFAR Jinène, *Espace non figuratif dans la scène théâtrale tunisienne contemporaine. Approche plastique*, thèse de doctorat sous la direction de Didier Plassard et Hafedh Djedidi, université de Montpellier III-Paul Valéry, en cotutelle avec l'université de Tunis, l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis, Sciences et Techniques des Arts, 2014.

DESIGN

Ouvrage :

- KEKHIA MEDDEB Hayla, *Design, complexité et enseignement*, éd. Centre de Publication Universitaire, coll. « Architecture, Urbanisme et Beaux-arts », Tunis, 2017.

SCÉNOGRAPHIE

Articles en revues :

- FREYDEFONT Marcel, « Au bonheur d'un terme », in Jean-Marc Merriault (dir.), *La Scénographie, Théâtre d'aujourd'hui*, n° 13, Paris, février 2012 ; et « La scénographie de A à Z », in *Théâtre/Public : Scénographie, l'ouvrage et l'œuvre*, cahier réalisé par Chantal Guinebeault-Szlamowicz, n° 177, revue bimestrielle publiée par le Théâtre de Gennevilliers, Gennevilliers, avril 2005.

- GUINEBEAULT-SZLAMOWICZ Chantal, « Scénographie. L'ouvrage et l'œuvre », in *Théâtre/Public* n° 177, Gennevilliers, avril 2005.

- MAZLOUMAN Mahtab, « Interrogations sur l'identité de la scénographie », in *L'Actualité de la scénographie*, n° 202, Paris, avril-juin 2011.

Conférences :

- GUILLAUMOT Bernard, « Le théâtre à l'italienne », conférence du 2 décembre 2003, à l'Association amicale et Culturelle Orléanaise de Rencontres Franco-Italienne (ACORFI), Orléans. Site : <http://www.acorfi.asso.fr/passe/2003-04/031202.html>. Consulté le 17/05/2017.

- SVOBODA Josef, « La poétique de l'espace », communication traduite par Milena Honzikova, à l'Institut International de la marionnette, Charleville-Mézières, 1997.

Colloques :

- ABIRACHED Robert, « Un nouveau champ à explorer : l'étude des politiques culturelles », in *Théâtre et université*, actes des Journées européennes à l'université Catholique de Louvain, 25-26 mai 1991, *Études théâtrales*, Louvain-la-Neuve (Belgique), 1992.

- BOURRIAUD Nicolas, *Postproduction. La culture comme scénario : comment l'art reprogramme le monde contemporain*, Les Presses du Réel, Dijon, 2005.

- CAPDENAT Élise, « Des scénographies possibles », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, actes du colloque international, École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, Paris, 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, 2012.
- CHARNAY Yves, « La scénographie, une discipline fluide et extérieure », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, actes du colloque international, École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, Paris, 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, 2012.
- CLOLUS Emmanuel, « Réflexions d'un intervenant extérieur en classe de scénographie », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, actes du colloque international, École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, Paris, 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, 2012.
- DELDINE Roger, PIGEON Jeanne, « L'éducation au théâtre : un chantier créatif », in Jean-Louis Besson (dir.) avec la collaboration d'Anne Wibo, *Apprendre (par) le théâtre*, Centre d'études théâtrales, Louvain-La-Neuve (Belgique), 2005.
- LESAGE Daniel, « Scénographie et enseignement : les chemins d'Alice et de Prudence », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, actes du colloque international, École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, Paris, 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, 2012.
- MAZLOUMAN Mahtab, « L'architecte et le scénographe, regards croisés sur l'espace », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, actes du colloque international, École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, Paris 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, 2012.

- PICON-VALLIN Béatrice, « Écoles, laboratoires, expositions, plateaux, musées. Quels vecteurs pour l'enseignement ? », in Luc Boucris, Marcel Freydefont, Véronique Lemaire et Raymond Sarti (dir.), *Qu'est-ce que la scénographie ?*, vol. II, *Pratiques et enseignements*, actes du colloque international, École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, Paris, 21-22 octobre 2011, Imprimerie Van Ruys, Bruxelles, 2012.
- SCHRÖPFER Denise, « L'art au risque de la formation, un atelier d'écriture avec François Bon », in Jean-Louis Besson (dir.) avec la collaboration d'Anne Wibo, *Apprendre (par) le théâtre*, Centre d'études théâtrales, Louvain-La-Neuve (Belgique), 2005.
- SERRON Dominique, « La création, un outil pédagogique, la pédagogie, un outil de création ? », in Jean-Louis Besson (dir.) avec la collaboration d'Anne Wibo, *Apprendre (par) le théâtre*, Centre d'études théâtrales, Louvain-La-Neuve (Belgique), 2005.

Ouvrages :

- APPIA Adolphe, « Comment réformer notre mise en scène ? », in *Les Œuvres complètes* (1895-1905), édition élaborée et commentée par Marie Louis Bablet-Hahn, vol. II, Montreux (Suisse), 1983.
- BANU Georges et KOKKOS Yannis, *Yannis Kokkos – Le Scénographe et le héron*, Actes Sud, Paris, 1989.
- BOUCRIS Luc, *La Scénographie, Guy-Claude François à l'œuvre*, co-édition L'Entretemps et Adapt éditions, coll. « Ex-machina », Paris, 2009.
- BOUCRIS Luc, DUSIGNE Jean-François et FOHR Romain, *Scénographie, 40 ans de création*, coédition L'Entretemps et Adapt éditions, coll. « Ex-machina », Paris, 2009.
- CHOLLET Jean, *André Acquart - architecte de l'éphémère*, Actes Sud, 2006.
- DAMISCH Hubert, *L'Origine de la perspective*, Flammarion, Paris, 1993.
- FAGIOLO Maurizio, *La Scénographie, des représentations sacrées au futurisme*, éd. Belzoni, Rome, 1970.

- FREYDEFONT Marcel, *Lectures de la scénographie*, séminaire organisé par le Pôle National de Ressources Théâtre Angers-Nantes, éd. Prouteau et fils, France, novembre 2007.
- LORI Renato, *Le Métier de scénographe, au cinéma, au théâtre et à la télévision*, éd. Gremese, 2006.
- POLIERI Jacques, *Scénographie, sémiographie*, éd. Denoel Gonthier, Paris, 1971.
- RIVIER Estelle, *L'Espace scénographique dans les mises en scène des pièces de William Shakespeare au vingtième siècle*, éd. Peter Lang, Berne, 2006.
- SURGERS Anne, *Scénographies du théâtre occidental*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 2007.
- SABBATINI Nicola, *Pratique pour fabriquer scènes et machines de théâtre*, éd. Ides et Calendes, Lausanne (Suisse), 1638.

Travaux universitaires, mémoires et thèses :

- FOHR Romain, *Yannis Kokkos, scénographe et/ou metteur en scène*, thèse de doctorat sous la direction de Dusigne Jean-François, université Picardie-Jules Verne, 2008.
- GILONE Brun, *Réflexion sur une pratique scénographique*, thèse de doctorat sous la direction de Pavis Patrice, Université de Paris VIII-Saint-Denis, 1998.
- GUINEBAULT-SZLAZMOWICZ Chantal, *Scénographie, Frontalités et découvertes dans le théâtre contemporain*, thèse de doctorat sous la direction de Luc Boucris, université de Montpellier 3, 2002.
- PILAWA Camille, *Scénographies de théâtre et d'exposition, similitudes et différences. Deux exemples d'exposition : Design contre design et Marie-Antoinette, deux siècles de créations*, mémoire de master sous la direction de Morvan Yves, université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 2008.

Documents en ligne :

- CARRÉ Alice, « Entrer sur un plateau nu, Les contradictions vilariennes et l'art de l'illimité : pour un nouveau rapport au spectateur », in *Agôn*, revue des arts de la scène en ligne, n° 5, *L'entrée en scène, Dossiers sur le seuil*, mis à jour le 25/01/2013, URL : <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=2356>, consultée le 20 octobre 2016.
- CHOLLET Jean, « Scénographie », in *Encyclopaedia Universalis*, www.universalis.fr, consulté le 14 octobre 2011.
- L'Institut Français du Portugal, <http://ifp-lisboa.com/index.php/agenda-detail/events/ouverture-de-scenalisboa-2012.html>, consulté le 18 octobre 2016.
- [L'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse](http://www.isbas.rnu.tn/home/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=119&lang=fr), http://www.isbas.rnu.tn/home/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=119&lang=fr. Présentation de l'institut I.S.B.A.S., consultée le 23 mai 2018.

Revue :

- REUTER Iris, « Scénographie, architecture et urbanisme », p. 34-36, in *Les Cahiers de l'urbanisme*, n° 77, Inspection Générale de l'Aménagement du Territoire de la Région de Wallonne, Namur, (Belgique), 2010.

LA FORMATION

La formation à la scénographie :

- AKKARI Fathi, *Étude comparative entre la formation d'école et la formation sur le tas*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Pierre Ryngaert, université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1987.
- BABLET Denis, *Joseph Svoboda, L'Âge d'Homme*, Lausanne (Suisse), 1970, et 2004 pour l'édition en langue française.
- BEN YOUSSEF ZORGATI Imen (dir.), *Dix ans d'enseignement du Design en Tunisie*, éd. École Supérieure des Sciences et Technologies du Design, Tunis, 2010.
- CREUZ Serge, « L'atelier de scénographie de l'abbaye de "La Cambre" », *Revue Actualité de la scénographie. La technique au service du théâtre, formation du scénographe et technicien*, n° 8, Paris, décembre 1979.

- GAILLEMAIN Jean- Louis, *Salvador Dali, désirs inassouvis : du purisme au surréalisme 1925-1935*, éd. Le Passage, New York (USA), 2002.
- JAIBI Fadhel, *Recherches sur les problèmes de la formation « sur le tas » liée à l'accès au métier d'acteur professionnel en France*, mémoire de maîtrise sous la direction de Richard Monod, université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1971.
- MICHAUD Yves, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, éd. Jacqueline Chambon, Nîmes, 1993.
- NICHET Jacques, « Enseigner l'inattendu » (2001), in *Revue d'études théâtrales*, Gilles Declercq (dir.), *La Formation du metteur en scène, Registres*, n° 6, Presses de La Sorbonne Nouvelle, novembre 2002.
- PICON-VALLIN Béatrice, « La spécialisation la plus large du monde », entretien du 16 mai 2001, in *Revue d'études théâtrales*, Gilles Declercq (dir.), *La Formation du metteur en scène, Registres*, n° 6, Presses de La Sorbonne Nouvelle, novembre 2002.
- RENATO Lori, *Le Métier de scénographe : au cinéma, au théâtre et à la télévision*, éd. Genèse, Rome, 2006.
- SELLAMI Mahsouna, *Arts plastiques et Enseignement, Essai poétique*, université de Tunis, Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis, 2012.
- SOURIAU Etienne, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, coll. *Quadrige*, Paris, 1999.

La formation en général :

- BACH Richard, *Le Messie récalcitrant* (1977), traduit par Guy Casaril, Flammarion, Paris, 1978.
- BACHELARD Gaston, *Essai sur la connaissance approchée*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, janvier 1970.
- BARRE-DE MINIAC Christine, « L'Écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, INRP, 2000.
- MALANDIN Claude, *Scolarité et développement de la personnalité*, publications de l'Université de Rouen, n° 224, 2^{ème} édition, Rouen, France, 1997.

- MONOD Richard, « Ateliers et spectacles, entretien avec Ioana Kamakouka », in *Théâtre/Public, Théâtre-éducation*, n° 82-83, publié par le Théâtre de Gennevilliers, Paris, juillet-octobre 1988.
- ORIN Edgar, *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Seuil, mai 1999, Paris.
- VITALE Élodie, *Le Bauhaus de Weimar : 1919-1925*, éd. Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1989.

LA DIDACTIQUE

Ouvrages :

- FOURMENTRAUX Jean-Paul, *Artistes de laboratoire, recherche et création à l'ère numérique*, éd. Hermann, Paris, 2011.

Travaux universitaires, thèse :

- RUNTZ-CHRISTAN Edmée, *Théâtralité de l'enseignement, pour une pédagogie de la présence*, thèse de doctorat dirigée par Gisèle Barret, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Paris, juin 1998.

Documents en ligne :

- Conseil de Recherches en Sciences Humaines de Canada, <http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-finaancement/programs-programmes/définitions-fra.aspx#a25>.
- Université des Sciences des Po, <https://www.sciencespo.fr/college/sites/sciencespo.fr.college/files/charte-ateliers-artistiques-fr.pdf>.

LA PÉDAGOGIE

Ouvrages :

- ATEK Cécile, BOZON-PATARD Jacqueline, CASTELLY Colette, LECOLLIER Concepcion, AMEDIONI Maria Alice, PASTOR Alain, POMARES Marie-Pierre, PRANDI Michèle, SAHLOUL Nadine, SEBAHI Eddy, SOULIE Jean-Marc, *Repères pour une Éducation Nouvelle, enseigner et (se) former*, éd. L'essentiel, Lyon, 2001.

- BANCEL Daniel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport à Lionel Jospin, ministre d'État, ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Paris, 10 octobre 1989.
- BARTH Britt-Mari, *Le Savoir en construction*, éd. Retz, Paris, 2006.
- BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris, 2014.
- CLAPAREDE Édouard, *L'Éducation fonctionnelle*, éd. Delachaux et Niestlé, Suisse, 1931.
- DE LA PUENTE Miguel, *Carl R. Rogers : de la psychothérapie à la l'enseignement*, éd. Epi, Paris 1970.
- RUNTZ-CHRISTAN, Édmée *Enseignant et comédien, un même métier ?*, éd. ESF, Issy-Les Moulineaux, France, 2000.
- FAVE-BONNET Marie-Françoise, *L'Évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, L'Harmattan, Paris, 2010.
- FERRIERE Adolphe, *L'École active*, éd. Fabert, Paris, 2004.
- FOREST Fred, *Repenser l'art et son enseignement, les écoles de la vie*, l'Harmattan, Paris, 2002.
- GARIBAY Françoise, SEGUIER Michel, *Pratiques émancipatrices, Actualités de Paulo Freire*, éd. Syllepse, Paris, 2009.
- GIDE André, *Journal, 22 mars 1922*, éd. Didier, Paris, 1971.
- LECLERCQ Dieudonné (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, éd. Pierre Mardaga, Belgique, 1998.
- OBED NIYIKIZA Quinet, *Pédagogie active et participative à l'université : Une contribution à l'enseignement supérieur au Rwanda*, thèse de doctorat codirigée par Annette Scheunpflug et Sybille Rahm, Université Otto-Friedrich de Bamberg, Allemagne, 2014.
- PELLOIS Christian, *Enseignement et formation : le développement de la personne*, t. III, *Le Sensible et le relationnel*, L'Harmattan, Paris, 2004.
- PLATT William, *The Joy of Education*, Londres, 1920 (édition inconnue).
- PUJAS Philippe, UNGARO Jean, MENINE Karelle, *Une éducation artistique pour tous*, éd. Policultures / Erès, Paris, 1999.

- ROBERT Jean-Daniel (dir.), *Carl Rogers et l'action éducative*, éd. Chronique sociale, Lyon, Janvier 2008.

Articles :

- BARTH Britt-Mari, « La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation », in Gérard Toupiol (dir.) *Apprendre et comprendre*, éd. Retz, Paris, 2006.
- GROPIUS Walter, « Porgramm des staatl. Bauhauses », Weimar, 1919, in Karl-Heinz Huter, *Das Bauhaus in Weimar*, Berlin, 1976.
- MEIRIEU Philippe, « Avez-vous dit "nouvelle" ? », in Atek Cécile , Jacqueline Bozon-Patard, Colette Castelly, Concepcion Lecollier, Maria-Alice Amédioni, Alain Pastor, Marie-Pierre Pomares, Michèle Prandi, Nadine Sahloul, Eddy Sebahi, Jean-Marc Soulié (dir.), *Repères pour une Éducation Nouvelle, enseigner et (se) former*, éd. L'essentiel, Lyon, 2001.
- ROMAINVILLE Marc et BOXUS Élise, « La qualité en pédagogie universitaire », in Dieudonné Leclercq (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, éd. Pierre Mardaga, Belgique, 1998.
- VANDENBUNER Jérémie, « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique », in Jean-François Pinton (dir.), *Revue Française de pédagogie, recherches en éducation*, n° 192, ENS éditions, Lyon, juillet-août-septembre 2015.
- VOIROL-RUBIDO Isabel, HANHART Siegfried, « Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation ? », in Jean-François Pinton (dir.), *Revue Française de pédagogie, recherches en éducation*, n° 192, ENS éditions, Lyon, juillet-août-septembre 2015.

Travaux universitaires :

- RUNTZ-CHRISTAN Edmée, *Théâtralité de l'enseignement, pour une pédagogie de la présence*, thèse de doctorat dirigée par Gisèle Barret, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Institut d'Études Théâtrales, Paris, juin 1998.

LA PSYCHOLOGIE ET LA SOCIOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT

Ouvrages :

- DE LA PUENTE Miguel, *Carl R. Rogers : de la psychothérapie à la l'enseignement*, éd. Epi, Paris, 1970.
- ROGERS Carl Ransom, *Le Développement de la personne*, traduit par Éléonore Lily Herbert, éd. Dunod, Paris, 1996 ; *L'Approche centrée sur la personne*, traduit par Henri-Georges Richon, éd. Randin, Lausanne, 2001 ; *Liberté pour apprendre*, traduit par Daniel Le Bon, Dunod, Paris, 2013.
- WINNICOTT Donald Woods, *L'Enfant et le monde extérieur*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1975 ; *Home is where we start From, Essays by a Psychanalist*, W.W. Norton, London, 1986, *Conservations ordinaires*, traduit par Brigitte Bost, Gallimard, Paris, 1991.

PHILOSOPHIE DE L'ENSEIGNEMENT

Ouvrages :

- DERYCKE Marc et PERONI Michel (dir.), *Figures du maître ignorant : savoir et émancipation*, Publication de l'Université de Saint-Etienne, Saint-Etienne, coll. « sociologie-Matières à penser », 2010.
- DOUAR Fabrice et WASCHEK Matthias, *Peut-on enseigner l'art ?*, éd. École nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris et Musée du Louvre, Paris, 2004.
- GALICHET François, *L'Émancipation, se libérer des dominations*, éd. Chronique Sociale, Lyon, 2014.
- ILLICH Ivan, *Une société sans école*, traduit par Gérard Durand, in *Œuvres complètes*, vol. 1, Seuil, Paris, 1971, 1980.
- RANCIERE Jacques, *Le Maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987.

Article :

- COUSSEAU Henry-Claude, « Introduction », in Fabrice Douar et Matthias Waschek (dir.), *Peut-on enseigner l'art ?*, éd. École nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris et Musée du Louvre, Paris, 2004.

RECHERCHE-CRÉATION

Ouvrage :

- GIACCO Grazia, *Recherche-création et didactique de la création artistique*, EME éditions, Louvain-la-Neuve, 2017.

Articles :

- BOUTET Danielle, « La création de soi par soi dans la recherche-création : comment la réflexivité augmente la conscience et l'expérience de soi », in Jason Luckerhoff, François Guillemette et François Labelle (dir.), *Approches inductives : La place de la mobilisation des résultats de la recherche dans les approches inductives*, vol. 5, n° 1, hiver 2018.
- BRUNEAU Monik, « Une recherche de reliance, féconde dans son hybridité », in Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La Recherche-création, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- DE PAOLI Giovanni, « La recherche création en architecture ; une randonnée sur les méthodes et les pratiques de conception en architecture », in Monik Bruneau et André Villeneuve (dir.), *traiter de recherche création en art*, éd. Presses de l'Université du Québec, Canada, 2007 ; et « L'espace numérique, un environnement propice à la recherche création », in Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La Recherche-création, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- FOURNIER Marcel et MISDRAHI Marian, « Critères et processus d'évaluation en art contemporain. Les concours d'aide à la création du CALQ », in Marie-Ève Charron et Thérèse St-Gelais (dir.), *Globe : revue internationale d'études québécoises : l'actualité de l'art au Québec*, vol. 17, n° 1, Québec, 2014.
- GARANCHER Michael, « La légitimité comme présupposé normatif de la collaboration », in Sophie Stévance et Serge Lacasse (dir.), *Pour une éthique partagée de la recherche-création en milieu universitaire*, Presses de l'Université Laval, coll. « Recherches en musique », Canada, 2018.

- GOSSELIN Pierre, « La recherche en pratique artistique, spécificités et paramètres pour le développement des méthodologies », in Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- KELLER Patrick, GUIGNARD Christophe, « Enquêtes et entretiens », in Lysianne Léchoit Hirt, *Recherche-crédation en design*, Métis Presses, Genève, 2010.
- LANCRI Jean, « Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi ? », in Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- LANDRY Pierre-Luc, « Quelques réflexions situées (et engagées) sur la recherche-crédation et son financement à l'université », in Sophie Stévance et Serge Lacasse (dir.), *Pour une éthique partagée de la recherche-crédation en milieu universitaire*, Presses de l'Université Laval, coll. « Recherches en musique », Canada, 2018.
- MEIRIEU Philippe, « Le maître, entre “clerc”, “bibliothécaire” et “compagnon” », in Martine Fournier (dir.), *Éduquer et former ; connaissances et débats en éducation et formation*, éd. Sciences Humaines, Auxerre, 2016.
- PLUTA Izabella et LOSCO-LENA Mireille, « Pour une topographie de la recherche-crédation », in Roland Auzet, Eric Joris, Oriza Hirata, Georges Gagneré, Clément-Marie Mathieu, Adrien Mondot, Raphael Navarro, Jean-François Peyret, Rimini Protocoll, Julie Wilson-Bokowiec, *Ligeia ; Théâtres laboratoires, recherche-crédation et technologies dans le théâtre d'aujourd'hui*, n° 137-140, janvier-juin 2015, Paris.
- Sophia. Burns, « La parole de l'artiste chercheur », in Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La Recherche-crédation, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- STEVANCE Sophie, « Créer un environnement favorable aux pratiques responsables en recherche-crédation », in Sophie Stévance et Serge Lacasse (dir.), *Pour une éthique partagée de la recherche-crédation en milieu universitaire*, Presses de l'Université Laval, coll. « Recherches en musique », Canada, 2018.

Documents en ligne :

- Conseil de Recherches en Sciences Humaines de Canada,
<http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-finaancement/programs-programmes/définitions-fra.aspx#a25>.
- Université des Sciences Po,
<https://www.sciencespo.fr/college/sites/sciencespo.fr.college/files/charte-ateliers-artistiques-fr.pdf>.
- Fonds de Recherche, Société et Culture du Canada,
<http://www/frqsc.gouv.qc.ca/bourses-et-subventions/concours-antérieurs/bourse.appui-a-la-creation-rc-cncours-automne-2016-5ae-b9wba1466537413107>, consultée le 22 octobre 2019

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Ouvrages :

- ARISTOTE, *Poétique*, traduit par Odette Belvenue et Séverine Auffret, éditions des Mille et une nuit, Paris, 2006.
- DUVIGNAUD Jean, *Sociologie de l'inconnu*, PUF, Paris, 1981.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, n° 4, Gallimard, coll. « Tel », Paris, 1945.
- VISETTI Yves-Marie, CADIOT Pierre, *Motifs et proverbes*, PUF, Paris, 2006.

Presse :

- LE PAPE Pierre, « Le Clézio, Borgès enfin », *Télérama*, Paris, 10 septembre 1980.

ENREGISTREMENT AUDIO

Ouvrage :

- HERVE Guy, *La Co-auctorialité dans les arts de la scène au Québec*, conférence du 03/10/2016 au Centre International de Réflexion et de Recherche sur les Arts du Spectacle (CIRRAS), [enregistrement audio personnel], disponible aux archives du CIRRAS sur le site <http://cirras-net.org/>.

DOCUMENTS EN LIGNE

- L'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design de Tunis, <http://www.essted.rnu.tn>, site consulté le 23 juillet 2012.
- JOBS Steve, *La France pourrait dominer l'Europe du logiciel*, http://www.ina.fr/video/S589276_001/steve-jobs-la-france-pourrait-dominer-l-europe-du-logiciel-video.html. Cette conférence donnée en 1984, en Californie suite à la question posée par l'ancien Président François Mitterrand « pourquoi on n'a pas de Silicone Valley en France ? », consulté le 24 septembre 2017.
- VINCENT Jean-Didier, *Né pour innover*, site : http://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_innover_avec_j_didier_vincent.12827, consulté le 16/10/2017.

Table des illustrations

Figure 1 : Scène tragique, gravure sur bois, Sebastiano Serlio,.....	38
Figure 2 : Sebastiano Serlio, Décor pour scène comique, gravure sur bois © <i>L'Encyclopédie Diderot et d'Alembert</i>	39
Figure 3 : Théâtre Filarmonico, Vérone, 1720.....	41
Figure 4 : La mise en scène comme moyen d'expression chez A. Appia.....	43
Figure 5 : <i>Hamlet</i> d'Edward Gordon Craig, 1912.....	44
Figure 6 : <i>Tambours sur la digue</i> , Théâtre de Soleil, 1999. © Michèle Laurent..	46
Figure 7 : Le Théâtre Romain de Carthage, ©source web.....	60
Figure 8 : Le théâtre de Dougga © Fathi Rached	60
Figure 9 : L'amphithéâtre d'El Jem, © Fathi Rached.....	62
Figure 10 : Le Théâtre Municipal de Tunis, ©source web	63
Figure 11 : L'espace théâtral de la maison de la culture Ibn Rachik.....	63
Figure 12: L'espace théâtral d'El Teatro	65
Figure 13: Une vue de la scène du théâtre El Hamra.....	65
Figure 14 : <i>Mourad III</i> , la cérémonie d'allégeance, © Archives Nationales.....	75
Figure 15 : L'ancienne Chapelle Saint-Louis édifée en 1830, et détruite en 1950.	88
Figure 16 : La Cathédrale Saint-Louis actuelle, édifée en 1890.....	89
Figure 17 : Les angles de vue dans l'espace scénographique de l'église.....	97
Figure 18 : Théâtre Tom-Paterson, Canada	101
Figure 19 : Le U Théâtre de Farkas Molnar, Allemagne	102
Figure 20 : La transformation de la nef en espace de jeu théâtral.....	104
Figure 21 : <i>Haddith</i> , La mort, premier acte de l'être humain sur terre. © Capture vidéo.....	118
Figure 22 : <i>Haddith</i> , La lumière inscrivant l'espace dans un clair-obscur.	119
Figure 23 : <i>Haddith</i> , Les corps s'accrochant au filet.	119
Figure 24 : <i>Haddith</i> , Les acteurs envahissant toute la scène. © Capture vidéo..	122
Figure 25 : <i>Haddith</i> , un effet de désert, une tentation de voyage.	123

Figure 26 : Filet remonté. © Archives du Théâtre National de Tunis	125
Figure 27 : Plan technique de pente et de la plate-forme (nomenclature).	126
Figure 28 : Esquisse finale d'un stand, au crayon.....	193
Figure 29 : Perspective axonométrique d'un stand.....	193
Figure 30 : Maquettes, photographies prises lors de l'exposition de la fin d'année universitaire 2005-2006.	194
Figure 31 : Décor pour un concert (Ali Bouden). © Fathi Rached.....	196
Figure 32 : Décor pour un film fantastique (étudiant inconnu).	197
Figure 33 : Décor pour une émission de variétés <i>Chams El Ahad</i> (étudiant inconnu). © Fathi Rached	198
Figure 34 : Cours de masque pour des étudiants en 2 ^{ème} année de licence.....	62
Figure 35 : <i>La dernière Légion</i> : Décor extérieur.....	69
Figure 36 : Le palais de César, début de tournage.....	70
Figure 37 : La grotte, lieu de combat des dieux.....	71
Figure 38 : Atelier de sculpture.....	72
Figure 39 : Atelier de conception. ©Fathi Rached	72

Index**A**

Abbé Joseph Pougnet, 89
 Abdel Aziz El Agrebi, 152
 Abdel Halim Messaoudi, 89, 90
 Abdelaziz Althaalibi, 17
 Abdelaziz El Agrebi, 57, 73, 74
 Abdelaziz Meherzi, 72, 84
 Abdellah Rouiched, 135, 136
 Abdelmajid Jallouli, 175
 Abu Nawass, 114
 Adolphe Appia, 44, 45, 46, 154
 Adolphe Ferrière, 249, 252, 253, 269, 276, 313
 Agatharcos de Samos, 37
 Ahmed Hadhek El Orf, 14, 81, 82, 137
 Ahmed Marakchi, 135, 136
 Ahmed Taymour, 73
 Aishwarya Rai., 203
 Alain Pastor, 257, 259, 54
 Albert Camus, 74
 Albert Einstein, 224, 242, 252
 Ali Abidi, 100
 Ali Ben Ayed, 56, 64, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 131, 135, 307, 325
 Ali Ben Kamla, 57
 Ali Khazmi, 14
 Ali Loueti, 135, 136
 Alice Carré, 128, 129
 Ammar Mahjoubi, 63
 André Barsacq, 98, 319
 André Cambes, 122, 320
 André Malraux, 64, 143
 André Villiers, 98, 319
 Annabel Vergne, 227, 237, 238, 239
 Anne Surgers, 35, 37, 38, 41, 47
 Anne Ubersfeld, 17, 32
 Anouar Cherni, 136, 145, 154, 155, 165, 173, 174, 175, 177, 179, 222, 310, 311
 Antoine Bernard Banoun., 122
 Antoine Vitez, 91, 96
 Anton Tchekhov, 73
 Antonin Artaud, 131
 Ariane Mnouchkine, 46, 47, 95, 305
 Arianne Mnouchkine, 218
 Aristote, 28
 Azzedine Guenoun, 175, 223

B

Bachir Ghariani, 113
 Badra B'chir, 142, 143, 146, 165, 166, 167
 Bassem Ariguib, 31, 32, 35
 Béatrice Ensor, 276
 Béatrice Perregaux, 122
 Béatrice Picon-Vallin, 34, 154, 186, 187
 Béchir El Metheni, 51, 52
 Ben Ali, 65, 66, 139, 198
 Ben Ayed, 5, 14, 69, 71, 75, 76, 79, 80, 81, 84, 110, 136,
 Ben Kingsley, 203
 Bernard Dort, 130, 131
 Bernard Guillaumot, 41
 Bernard Lorthlary, 122, 320
 Bertolt Brecht, 84, 122, 137
 Bill Gates, 242
 Boubaker Khlouj, 14
 Bourguiba, 7, 11, 18, 52, 56, 65, 70, 74, 81, 83, 84, 91, 92, 110, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 153, 164, 309, 321, 323, 349,
 Britt-Mari Barth, 239, 242, 244, 245, 247, 260, 261, 262, 303, 314, 50
 Brun Gilone, 29
 Bruno Bettelheim, 233

C

Camille Démangeât, 49
 Camille Pilawa, 30, 42
 Carl Ransom Rogers, 51, 224, 235, 247, 250, 251, 253, 261, 263, 274, 278, 279, 314,
 Carl Ransom Rogers, 151, 269
 Cécile Atek, 257, 259, 334, 54
 Célestin Baptistin Freinet, 269
 Cézanne, 43
 Chantal Guinebeault-Szlamowicz, 43, 104, 231, 326
 Chedli Klibi, 142, 18
 Cheikh Soltan Ben Hamad, 12
 Christian Pellois, 253, 259, 260
 Christine Barré-De Miniac, 246
 Christine Estienne, 34, 96, 112, 320
 Christophe Guignard, 295
 Claude Malandin, 213

Claude Roux, 216, 217, 48
 Clément-Marie Mathieu, 294, 337
 Colette Castelly, 257, 259, 54
 Colin Firth, 203
 Concepcion Lecollier, 257, 259
 Craig, 45, 46, 320

D

d'Abdel Aziz El Aguerbi, 71
 Damisch, 40, 329
 Daniel Bancel, 246
 Daniel Lesage, 227
 Daniel Reig, 16, 71, 72, 325
 Danielle Boutet, 287, 288
 Degas, 43
 Denis Bablet, 49, 50, 218
 Denise Schröpfer, 234, 259
 Diderot, 39
 Diderot et d'Alembert, 38, 39, 319, 339
 Dieudonné Leclercq, 234, 248, 334
 Djedidi, 5, 55, 321, 322, 323,
 Dominique Ottavi, 213, 225, 235, 254
 Dominique Serron, 229, 243, 249
 Donald Woods Winnicott, 213, 214, 255
 Doug Lefler, 203

E

Eddy Sebahi, 257, 259, 54
 Edgar Morin, 271, 272
 Edith Winckler, 122
 Edmée Runtz-Christian, 278, 333
 Edmée Runtz-Christian, 277
 Édouard Claparède, 313
 Edward Fitzgerald, 113
 Edward Gordon Craig, 45, 46, 154, 339
 El Teatro, 12
 Elise Capdenat, 32, 34, 35
 Elizabeth Rotten, 276
 Emmanuel Clolus, 235, 236
 Eric Joris, 294, 337
 Éric Le Coguiec, 284, 287, 289, 290, 292,
 293, 302, 336, 337
 Estelle Rivier, 46
 Etienne Souriau, 98, 233, 234
 Evelyne Ertel, 92, 93
 Ezzeddine Abbassi, 13, 14, 17
 Ezzeddine Madani, 136

F

Fabrice Douar, 184, 225, 228, 268
 Fadhel Jaïbi, 12, 16, 54, 55, 71, 83, 84, 85,
 86, 88, 91, 92, 93, 95, 111, 122, 123, 131,
 137, 139, 140, 166, 167, 169, 170, 174,

175, 176, 182, 183, 212, 218, 307, 322,
 323
 Fadhel Jaziri, 55, 71, 84, 85, 88, 105, 106,
 111, 137, 167, 307
 Farkas Molnar, 102, 319, 339
 Fathi Akkari, 152, 155, 174, 175, 214, 217,
 219, 220
 Fathi Haddaoui, 88
 Fathi Rached, 26, 27
 Fatima Saidane, 88
 Fernanda Paiva Duarte, 317, 318
 Fraj Chouchen, 135, 136
 Francine Maier-Scheaffer, 122, 320
 Franck Fayolle, 34, 96, 112, 320
 François Galichet, 250
 Françoise Garibay, 250
 Frantisek Troster, 49
 Fred Forest, 215, 226, 227, 230, 231

G

Gaston Bachelard, 258
 Geneviève Gallot, 29, 30
 Georges Abiadh, 68
 Georges Banu, 46, 101
 Georges Gagneré, 294, 337
 Georges Wilson, 49
 Gérard Eudeline, 122, 320
 Giovanni De Paoli, 301, 302
 Grazia Giacco, 272, 281, 289, 316, 49
 Grazzia Giacco, 288
 Guy Delfel, 122, 320
 Guy-Claude François, 30, 124, 218, 328

H

Habib Boularès, 71, 74, 79, 80, 324
 Habib Bourguiba, 17
 Habib Masrouki, 85
 Habiba Msika, 110
 Hachemi Ghachem, 84, 85, 88
 Hafedh Djedidi, 52, 54, 57, 58, 59, 69, 76,
 111, 159, 160, 162, 209, 325
 Haffar Nabil, 85, 322
 Hamadi Ben Hlima, 14, 15, 169, 170
 Hamadi El Jaziri, 50, 52, 53
 Hamdi Hmeidi, 14, 86, 128
 Hanène Othmani, 27
 Hassan Zmerli, 50, 51, 52, 57, 74, 134, 152,
 165
 Hédi Aranoute, 16
 Hedi Hliwi, 135, 136
 Hedi Slim, 63
 Henri-Georges Richon, 151, 279, 334
 Henry-Claude Cousseau, 184, 225, 228, 254,
 263
 Hubert Damisch, 40

Hussein II Pacha Bey, 89

I

Ibrahim Al-Chérif, 71
 Ibrahim Hijazi, 68
 Imen Ben Youssef Zorgati, 183, 204, 207, 208
 Ingrid Von Der Dollen, 267, 268
 Ioana Kamakouka, 233, 331
 Iris Reuter, 28
 Isabel Voirol-Rubido, 264
 Ivan Illich, 224, 225
 Ivan Tourgueniev, 73
 Izabella Pluta, 294

J

Jacqueline Bozon-Patard, 257, 259, 54
 Jacqueline de Jomaron, 14
 Jacques Copeau, 46, 94
 Jacques Le Coq, 177
 Jacques Munier, 118, 126, 130
 Jacques Nichet, 200
 Jacques Polieri, 28
 Jacques Rancière, 115, 138, 244, 245, 249, 250, 251, 273
 Jalal Eddine Roumi, 195
 Jalila Baccar, 84, 85, 88, 307
 Jamil Joudi, 72
 Jean Chollet, 27, 48, 99, 100, 101
 Jean Didier Vincent, 232
 Jean Duvignaud, 161, 166, 10
 Jean Jourdeuil, 122, 320
 Jean Lancri, 289
 Jean Piaget, 276, 313
 Jean Tailleur, 122, 320
 Jean Verdeil, 97
 Jean Vilar, 43, 49, 71, 76, 78, 79, 94, 95, 97, 111, 112, 117, 126, 129, 130, 135
 Jean-Daniel Robert, 241, 273
 Jean-Daniel Rohart, 272
 Jean-Emile Resplandy, 64
 Jean-François Dusigne, 49, 56
 Jean-François Peyret, 294, 337
 Jean-François Pinton, 212, 264, 334
 Jean-Louis Besson, 122, 229, 234, 255, 320, 327, 328
 Jean-Louis Lebrave, 122, 320
 Jean-Marc Merriaux, 36, 93, 326
 Jean-Marc Soulié, 257, 259, 54
 Jean-Marie Valentia, 122, 320
 Jeanne Lorang, 122, 320
 Jean-Paul Fourmentraux, 288, 291, 292, 293, 297, 300
 Jean-Pierre Lefebvre, 122, 320
 Jean-Pierre Ryngaert., 152, 166

Jérémie Vandebuner, 211, 212, 227
 Jerzy Grotowski, 214
 Jinène Sfar, 111, 113, 114, 119
 Jo Mielziner, 96
 Jobrane Khalil Jobrane, 73
 John Dewey, 276
 José Manuel Castanheira, 23
 Joseph Jacotot, 250
 Joseph Svoboda, 32, 49, 217, 218, 330
 Julie Wilson-Bokowiec, 294, 337
 Juliette Vion-Dury, 97, 319

K

Kais Rostom, 55, 218
 Kandinsky, 94
 Karl-Heinz Huter, 268, 334
 Khmayes Khayati, 117

L

L. Carton, 61
 Lamia El Omri, 113
 Lamine Nahdi, 87
 Lassad Houacine, 175
 Laszlo Moholy-Nagy, 102
 Le Corbusier, 98, 319
 Loretta Gaitis, 30
 Lori Renato, 48, 157, 158, 329
 Lotfi Ben Abderrazak, 32
 Louis Carton, 60
 Louis Jouvét, 49
 Luc Boucris, 25, 30, 32, 34, 35, 43, 123, 124, 227, 236, 237, 239, 243, 305, 306, 327, 328, 329

M

Mahmoud Al-Messadi, 111, 112, 114, 115
 Mahmoud Bourguiba, 51
 Mahmoud El Messadi, 126, 308
 Mahmoud Taymour, 73
 Mahsouna Sellami, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 245, 247, 252, 253, 254
 Mahtab Mazlouman, 23, 35, 151
 Malek Oukaoui, 27
 Manet, 43
 Marcel Fournier, 282
 Marcel Freydefont, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 104, 227, 236, 237, 239, 243, 327, 328
 Marcel Gauchet, 213, 225, 235, 254
 Maria Alice Amédioni, 257, 259, 54
 Maria Montessori, 269
 Marian Misdrahi, 282
 Marie Louise Bablet-Hahn., 45
 Marie Montessori., 276

Marie-Antoinette, 30, 42
 Marie-Claude Blais, 213, 225, 235, 254
 Marie-Ève Charron, 282, 336
 Marie-Françoise Fave-Bonnet, 190, 202, 259, 262
 Marielle Silhouette, 122, 320
 Marie-Pierre Pomares, 257, 259, 54
 Martine Fournier, 246, 274, 275, 299, 337
 Matthias Waschek, 184, 225, 228, 268
 Maurice Merleau-Ponty, 121
 Maurizio Fagiolo, 27
 Max Reinhardt, 94
 Mehérzia Labidi-Maîza, 16, 71
 Michael Garancher, 287, 288
 Michel Cadot, 122, 320
 Michel Corvin, 16, 37, 71, 72, 125, 325
 Michel Séguier, 250
 Michel Vinaver, 278
 Michèle Prandi, 257, 259, 54
 Miguel de la Puente, 279
 Mireille Losco-Lena, 294
 Miroslav Kouril, 49
 Moez M'rabet, 65, 143, 144, 161, 162, 163
 Mohamed Abaza, 74, 76, 87, 141
 Mohamed Ali el Hammi, 87
 Mohamed Ali El Hammi, 95, 324,
 Mohamed Aziza, 17
 Mohamed Ben Turkia, 16
 Mohamed Bey, 71
 Mohamed Bourguiba, 17, 57
 Mohamed Driss, 12, 85, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 123, 124, 126, 127, 129, 131, 137, 167, 168, 307, 308, 322
 Mohamed Lahbib, 57, 152
 Mohamed Madiouni, 136
 Mohamed Messaoud Idriss, 52, 161, 162
 Molière, 50, 68, 125, 320
 Moncef Charfeddine, 14, 68
 Moncef El Aloui, 113, 115
 Moncef Sayem, 145
 Moncef Suissi, 110, 135, 136,
 Monik Bruneau, 293, 301, 336
 Monique Borie, 46
 Mostapha Kodaii, 113
 Mouna Noureddine, 72
 Mustapha Cherif, 175
 Mustapha Khaznadar, 110

N

Naceur Ben Cheikh, 90, 325
 Naceur Chamem, 135, 136
 Nadine Sahloul, 257, 259, 54
 Natasha Parry, 46, 320
 Nejib El Hadad, 68
 Niccolo Brenullechi, 42
 Nicola Sabbatini, 42, 43

Nicolas Bourriaud, 237
 Nicolas Evereïnoff, 279
 Nizar Saidi, 12, 13

O

Odette Bellevenue, 28
 Omar El Khayyâm, 112, 115, 121, 130, 308
 Oriza Hirata, 294, 337
 Ovide Decroly, 276

P

Patrice Pavis, 29, 31, 53, 110, 112, 116, 118
 Patrick Keller, 295
 Paulo Oliveira., 23
 Peter Brook, 34, 46, 96, 112, 153, 186, 320,
 Philippe Meirieu, 274, 275, 277, 278, 54
 Pierre Cadiot, 125
 Pierre Gosselin, 284, 287, 289, 290, 292, 293, 302, 336, 337
 Pierre Keller, 176
 Pierre Le Pape, 12
 Pierre Sonrel, 49
 Pierre Soulages, 267
 Pierre-Luc Landry, 290
 Piotr Fomenko, 187

Q

Quinet Obed Niyikiza, 311, 312, 318

R

Rabia Ben Abdallah, 18, 155, 166, 167, 168, 169, 170, 178, 179, 181
 Raja Ben Ammar, 144
 Raouf Ben Amor, 137
 Raphael Navarro, 294, 337
 Raymond Bayer, 98, 319
 Raymond Sarti, 25, 29, 30, 32, 34, 35, 227, 236, 237, 239, 243, 327, 328
 Riadh Zammal, 177
 Richard Bach, 150, 277
 Richard Monod, 212, 233, 331
 Richard Peduzzi, 25
 Ridha Béhi, 84
 Rimini Protocoll, 294, 337
 Robert Abirached, 140
 Roland Auzet, 294, 337
 Romain Fohr, 49, 56

S

Salah Ben Youssef, 81
 Salam Hegazy, 64

Salvador Dali, 238, 330
Sarah Bernhardt, 64
Sebastiano Serlio, 39, 40, 339
Serge Creuz, 230, 245
Serlio, 39, 40
Séverine Auffret, 28
Shakespeare, 68, 74
Siegfried Hanhart, 264
Slah M'sadak, 113
Sophia L. Burns, 284
Sophie Stévançe, 281, 282, 283, 286, 287,
290, 336, 337
Sophocle, 37, 68
Souleymane Kardahi, 68
Stéphane Braunschweig, 32
Steve Jobs, 242

T

Tadeusz Kantor, 95
Taoufik Abdel Hedi, 135, 136
Taoufik Jebali, 12, 13, 80, 81, 135, 136, 137,
140, 144, 183
Tatiana Antolini-Dumas, 97
Thérèse St-Gelais, 282, 336
Thomas Stearns Eliot, 97

V

Véronique Lemaire, 25, 32, 34, 35, 227,
236, 237, 239, 243, 327, 328
Victor Hugo, 68

Vitruve, 28
Voltaire, 68

W

Walter Gropius, 268
Weldon Shofstall, 263
William Erwin Eisner, 272
William Platt, 253
William Shakespeare, 46, 94, 329

Y

Yannis Kokkos, 49, 56, 101, 328, 329
Youssef Rekik, 135, 136
Yves Charnay, 25, 243
Yves Michaud, 215, 217, 218, 230, 232,
248, 255, 256, 257, 264, 265, 266, 268,
279
Yves Morvan, 30
Yves-Marie Visetti, 125

Z

Zahira Ben Ammar, 87
Zaki Toulaimet, 72, 73
Zeineb Farhat, 144
Zeineb Ferhat, 12
Zoubeir Turki, 69, 75, 76, 79, 131
Zouhour Harbaoui, 115

Table des matières

Sommaire 6
Abréviations 8
Introduction 9

PARTIE I : LA SCENOGRAPHIE, DEFINITIONS ET PRATIQUES

..... 20

I. La scénographie, de l'ignorance à la pratique aveugle.....21

1. Qu'est-ce que la scénographie ?..... 21

a. Les problèmes de définition 22

b. Tentatives de définition..... 26

2. Étapes significatives dans le développement de la scénographie et le statut du scénographe 35

3. Le statut de la scénographie dans les travaux des chercheurs tunisiens : 48

II. Pratiques de la scénographie dans le théâtre tunisien.....54

1. Écrire sur la scénographie : contexte d'apparition et d'évolution..... 55

2. Les lieux du théâtre en Tunisie 57

3. Étude de la scénographie de 1912 à 1962 66

a. Introduction 66

b. Quelques observations 67

4. L'impact du discours de Bourguiba dans le domaine de la scénographie de 1962 à 1987 ? 68

a. Le spectacle *Mourad III*..... 69

i. Introduction 69

ii.	Identification de la Troupe de la Ville de Tunis (T.V.T).....	71
iii.	Résumé du spectacle	73
iv.	Pour quitter la figuration	74
v.	L'intégration de l'éclairage	80
vi.	Conclusion	82
b.	Le spectacle <i>Arab</i>	83
i.	Introduction.....	83
ii.	Identification du Nouveau Théâtre.....	84
iii.	Résumé du spectacle	86
iv.	L'église en tant qu'espace de culte	88
v.	Le choix du lieu, à situer entre le hasard et la maturité, et à confronter au processus de création	90
vi.	De l'édifice à l'« abri »	93
vii.	Étude scénographique de l'expérience de théâtralisation de l'espace de l'église Saint-Louis	96
viii.	Les défis de la construction d'un espace spectaculaire.....	103
ix.	L'église comme lieu métamorphique entre destruction et reconstruction.....	105
x.	Conclusion	107
5.	Et de 1987 à 2012 ?.....	108
i.	Identification du Théâtre National de Tunis (TNT).....	109
ii.	Le spectacle <i>Haddith</i> , d'après le geste de Omar Al Khayyâm	109
iii.	Résumé du spectacle	112
iv.	<i>Haddith</i> , de la feuille à la planche.....	114
v.	Parler, scénographe.....	117
vi.	Le lieu et/ou le non-lieu, la scène et/ou le hors-scène.....	126
vii.	Conclusion	129
III.	Les raisons de l'évolution de la scénographie dans le théâtre tunisien.....	131
1.	Raisons esthétiques	131
2.	Raisons politico-économiques	139
3.	Raisons socioculturelles	144

Conclusion de la première partie.....	147
<i>PARTIE II : LA FORMATION A LA SCENOGRAPHIE EN TUNISIE</i>	<i>149</i>
I. La formation à la scénographie dans les écoles d'art en Tunisie.....	151
1. Émergence de la formation dans le cursus universitaire des écoles d'art.	152
2. L'évolution de la formation	156
3. Les enjeux politiques, financiers et scientifiques.....	159
a. Les enjeux politiques et financiers.....	159
b. Les enjeux scientifiques	160
II. Les écoles d'art qui forment à la scénographie.....	164
1. L'Institut Supérieur des Arts Dramatiques (l'ISAD).....	165
a. Du C.A.D à l'I.S.A.D.....	165
b. L'institut, apparition et enseignement.....	171
i. Ainsi parlaient... ..	174
ii. Ainsi parlent... ainsi parlons.....	180
iii. Consensus formation / embauche.....	181
iv. Conclusion	182
2. L'École Supérieure des Sciences et Technologies de Design de Tunis : entre la volonté d'existence et la capacité d'apporter davantage	184
a. Présentation	184
b. La scénographie comme spécialité.....	186
c. Les cours suivis en tronc commun, et pendant trois ans de scénographie.....	189
d. Le choix des formateurs / enseignants	199
e. Les stages	202
f. Consensus formation / embauche.....	204
g. Conclusion	207
3. La scénographie entre atelier et spécialité dans les instituts des Beaux-Arts	209

4.	La formation sur le tas	211
a.	Quelle définition ? Quelle histoire ?	212
i.	Définition de la formation sur le tas.....	212
ii.	Histoire de la formation sur le tas	214
b.	La formation sur le tas comme espace privilégié d'apprentissage	219
c.	Les troupes, lieux de formation sur le tas par excellence	222
d.	Consensus formation/embauche.....	223
III.	Pour une pédagogie du résultat.....	225
1.	Peut-on enseigner la scénographie ?	226
2.	Le corps des institutions formatrices	229
a.	Pour une pédagogie mieux élaborée	229
b.	Se motiver, comprendre, saisir, produire	235
i.	Échouer c'est... réussir	242
c.	Confronter, motiver, accompagner	244
3.	L'amélioration et l'adéquation du cadre	255
a.	La formation des formateurs	259
b.	L'école d'art face aux évidences économiques.....	264
c.	Processus d'évaluation d'un étudiant en art.....	267
4.	Arrêtons de transmettre... construisons le savoir ensemble	270
5.	Quelle approche pour l'enseignement de la scénographie ?	281
a.	La recherche-crédation appliquée à la scénographie	284
i.	Délimitation du concept recherche-crédation	287
ii.	Origines et évolution.....	290
iii.	Quelle importance pour l'enseignement de la scénographie ?.....	292
b.	La place des nouvelles technologies dans l'enseignement de la scénographie.....	298
	Pour inciter à la réflexion. En guise de conclusion de deuxième partie	304
	Conclusion générale	306

Bibliographie.....	320
Table des illustrations	341

Table des annexes

1. Entretiens avec Moez M'rabet, Hafedh Djedidi, Mohamed Messaoud Idriss, Kais Rostom, et Fadhel Jaïbi
2. Intervention de Fadhel Jaïbi, « Le théâtre tunisien, l'acteur et l'espace », Journées d'Études et de Pratiques Théâtrales et des Arts visuels (Sousse, 2007)
3. Projet d'établissement de l'École supérieure des Sciences et Technologies de Design (Tunis)
4. Programme d'études de Licence de l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse, 2011-2012
5. « Enseigner le théâtre, le théâtre pour enseigner » (retour sur une expérience pédagogique)
6. Photographies prises lors de stages

Annexe 1 : entretiens

➤ Interview 1 : Moez M'rabet¹, Tunis, 31 aout 2012

- **Quelle place la scénographie occupe-t-elle sur la scène théâtrale en Tunisie ?**

En Tunisie, la scénographie théâtrale reste très marginalisée, il n'y pas eu un intérêt réel au développement de la scénographie, que ce soit en tant que pratique ou formation dans les écoles et les instituts qui forment au domaine de l'art. Pour parler de l'évolution du théâtre tunisien, revenons aux années soixante ; nous notons la fondation de l'école de théâtre arabe et la troupe de la ville de Tunis, et plus particulièrement l'expérience de Ali Ben Ayed ; mais la majorité des spectacles étaient des adaptations, avec par la suite Mohamed Idriss et Moncef Suissi. La création du Nouveau Théâtre dans les années soixante-dix a été une transgression et un changement radical dans la pratique et la formation théâtrales en Tunisie, avec une évolution au niveau de la mise en scène.

En revanche, depuis Ali Ben Ayed, la scénographie n'a pas évolué, et le scénographe n'a pas trouvé sa place sur la scène de théâtre ; c'est le metteur en scène qui conçoit et maintient le contrôle et le suivi de l'évolution de la fabrication des décors et des scénographies. Avec Fadhel Jaïbi, avec qui nous avons travaillé dans plusieurs scènes, nous remarquons, pendant ces dernières années, le début d'une collaboration entre le metteur en scène et le scénographe, ce n'est plus le metteur en scène qui décide seul, cela devient plutôt un travail d'équipe. Mais Jaïbi reste omniprésent, ce dernier essaye de trouver une solution pour que le travail et la conception de son scénographe épousent son projet. Le travail de Rostom reste plus technique qu'esthétique, malgré sa participation au niveau de la conception.

¹ Moez M'Rabet est enseignant à l'Institut Supérieur des Arts Dramatiques à Tunis, et l'auteur d'une thèse de doctorat intitulée *Stanislavski dans le théâtre américain : réception, transmission et évolution*. Il est aussi acteur, a joué dans plusieurs pièces théâtrales mises en scène par Fadhel Jaïbi comme *Les Amoureux du café désert* (1995), *Khamsoun* (2006), *Annésia Yahya Yaich* (2010), etc.

- **Quels sont les effets de la formation de nombreux hommes de théâtre en Occident, et l'apparition de plusieurs troupes régionales sur la scénographie et la place du scénographe ?**

La scénographie n'a pas pris la place qu'elle aurait dû avoir, malgré l'apparition des troupes, et les multiples voyages des hommes de théâtre. Nous pouvons parler de l'inexistence des chercheurs tunisiens dans le domaine de la scénographie, que ce soit en Tunisie ou à l'étranger. Nos chercheurs ont réalisé des études sur le théâtre arabe et tunisien en se centrant sur l'évolution de l'approche historique, sociale et esthétique globale, sans se consacrer aux différentes spécialités comme le jeu d'acteur, l'espace, ou encore les costumes. En parlant des failles et des lacunes du théâtre tunisien, la scénographie se présente comme l'une des failles majeures. Notons que le théâtre d'aujourd'hui est le théâtre de l'image principalement, et la scénographie doit jouer un rôle majeur dans l'élaboration de cette image dans le théâtre.

Le Nouveau Théâtre a beaucoup influencé le théâtre tunisien, car c'est un théâtre qui a réussi sur le plan esthétique et les thèmes développés en ramenant des expériences étrangères dans le théâtre tunisien. Mais Jaïbi avait un intérêt pour l'acteur, en premier lieu, il est central dans la fabrication du spectacle, et les autres aspects viennent en second lieu.

- **Et les espaces théâtraux ?**

Nous n'avons pas d'espace théâtral, sinon des Maisons de la culture (*en parlant de leurs situations, mon interlocuteur me répond par un seul mot : une calamité*), au début du théâtre tunisien il y avait des tentatives de subventions pour construire des théâtres, mais les projets sont restés inachevés. Pour la majorité, c'étaient des projets de restitution des théâtres historiques à savoir Carthage, El Jem et Dougga. Je vous donne l'exemple de la Cité de la culture, dont depuis dix ans passés nous n'avons pas encore terminé sa construction, à cause des problèmes de corruption, avec les politiques (de merde) qu'il y a derrière. Il n'existe pas de politique culturelle qui défende réellement la création théâtrale dans notre pays, et qui prend conscience des problèmes existants. Nous avons rencontré plusieurs Ministres de la culture qui se sont succédé depuis des années afin d'évoquer ces failles et trouver des solutions, nous avons demandé de

construire un théâtre dans chaque gouvernorat, dans lequel l'homme de théâtre trouvera le minimum lui permettant de réaliser des spectacles.

Je vous donne aussi un deuxième exemple qui se multiplie dans tout le pays ; la Maison de la culture, entre autres à Tozeur, dont je ne peux pas dire que c'est un théâtre, mais plutôt un espace de jeu, de projection, de rencontres culturelles ou politiques ; cet espace n'a pas les contraintes adéquates pour accueillir une pièce théâtrale, il ne peut pas donner à la pratique théâtrale le cadre qui correspond à ses besoins et à ses exigences : avec une largeur de scène qui ne dépasse pas cinq mètres, une profondeur de quatre mètres et un plafond de trois mètres. Il n'y a pas d'espaces pour ce type de pratique, sans oublier le manque de matériels.

- **Parlons un peu des financements**

Le ministère de la culture consacre 1.4 % de son budget au théâtre, c'est un pourcentage très réduit par rapport à ce que demande la production des spectacles de nos jours, comme nous l'avons dit auparavant, ce mauvais financement est surtout dû à la corruption et aux mauvaises politiques.

- **Concernant la formation de scénographie à l'ISAD, peut-on parler d'une formation des scénographes ?**

Le nombre des scénographes est très restreint, ce manque de scénographes tient surtout à l'absence d'une formation dans ce domaine (cela reste toujours des cours dans un domaine plus large comme le théâtre ou le cinéma), malheureusement, jusqu'aux années 2000, il n'existait pas de formation pour les scénographes à l'Institut Supérieur des Beaux-Arts et l'Ecole Supérieure des Sciences et Technologies de Design. Il n'existe pas en Tunisie une formation de scénographe du théâtre, nous commençons à parler d'une formation de scénographe de cinéma, ou d'exposition, mais sans être conscient de ces différentes spécialités.

À l'Institut Supérieur des Arts Dramatiques, nous n'avons pas une spécialité de scénographie, c'est-à-dire que nous ne formons pas vraiment des scénographes, nous avons plutôt des ateliers d'éclairage, de son, et d'étude de l'espace (ces ateliers ont eu lieu de 2004 à 2010), mais nous avons arrêté quand Kais Rostom nous a quittés depuis deux ans.

➤ Interview 2 : Hafedh Djedidi, Sousse, lundi 25 mai 2014.

H. Djedidi est un auteur, dramaturge, et metteur en scène tunisien, né à Hammam-Sousse le 30 juin 1954.

Ancien élève de l'École Normale Supérieure de Tunis, écrivain bilingue, il a fait ses premières armes au sein de l'AJT (Jeunesse théâtrale de Hammam-Sousse). Riche d'une mémoire visuelle des théâtres du monde (France, Canada, Espagne, Belgique, Allemagne, Malte, Hollande, Ukraine, Roumanie, Egypte, Maroc), il mène, entre écriture et mise en scène, une action qui a pour champ de prédilection l'espace tant universitaire qu'Amateur. Avec ses étudiants qui sont aussi ses complices, il tente de conjuguer son imaginaire à d'autres issus d'autres rives.¹

- **Parlez-moi des débuts de la scénographie ?**

Au départ, en Tunisie, on ne peut pas parler de scénographie mais de bricolage. Parce qu'il n'y avait pas une formation ciblée comme il n'y avait pas de formation de costumiers et de metteurs en scène, etc. C'est avec la troupe de la ville de Tunis, en 1954, qu'on a commencé à faire des recherches au niveau de la scénographie, mais on sait que c'est pratiquement toujours dans le théâtre figuratif, c'est-à-dire la reproduction d'intérieur. Il n'y avait pas réellement de recherches, à part la reproduction d'un espace réaliste, la création des décors pour simuler un salon ou une chambre à coucher, sans véritablement parler de recherches artistiques abstraites. Il fallait attendre l'expérience de Ben Ayed, au sein de la même troupe, pour voir échoir un travail artistique bien élaboré.

Nous savons que la période des années soixante-dix et jusqu'aux années quatre-vingt-dix est très particulière, car, d'après certains observateurs, le théâtre tunisien s'est engagé sur la voie du nouveau théâtre, ce qu'on appelle le théâtre d'avant-garde, qui aux yeux des observateurs aurait affaibli le théâtre par son public, c'est-à-dire qu'il n'y avait plus autant de spectateurs, il y avait en plus la concurrence d'autres médias qui ont disputé au théâtre son public fidèle.

¹Hafedh Djedidi, source : <http://djedidihafedh.prog.fr/>, consultée le 05 juin 2014.

- **Pouvez-vous définir en quelques mots la scénographie du spectacle et le travail de scénographe ?**

Du point de vue du théâtre, c'est l'ameublement ou l'aménagement de la scène, de manière à répondre aux besoins d'une pièce, c'est-à-dire d'une situation dramatique développée en action au besoin d'un lieu référentiel. La scénographie est censée répondre à ces besoins, recréer le référent culturel et spatial de l'action dramatique véhiculée par la pièce. Donc, elle intervient non pas seulement pour la création du décor, mais aussi pour la conception d'éclairages, de costumes, le mariage des costumes avec les couleurs de l'éclairage, etc. Quant au scénographe, il fait un peu le double du metteur en scène, parce qu'il est le plus proche de l'univers à qui ce dernier veut donner une forme, ainsi, le scénographe travaille en étroite collaboration avec d'autres techniciens comme le costumier, l'éclairagiste, l'acteur...

- **Peut-on parler d'une collaboration ou plutôt d'une confrontation et d'un bras de fer entre le scénographe et le metteur en scène ?**

En Tunisie, de manière générale, on manque trop de professionnalisme, cela veut dire que nous avons beaucoup de metteurs en scène qui se chargent de la scénographie, ou des scénographes qui se chargent aussi du même travail, qui est, malgré tout, assez rare. Nous avons très peu de metteurs en scène – ils se comptent sur les doigts de la main – qui travaillent avec les scénographes, qui croient à l'apport de ce dernier, et cherchent à se faire accompagner par ce collaborateur, comme Fadhel Jaïbi, Taoufiq Ganoun, Taoufiq Jebali. Ces derniers ont tous été formés dans la même mouvance artistique, et à la même époque, à l'étranger.

Personnellement, j'ai fait un peu de scénographie, mais quand on conçoit une scénographie pour un théâtre conventionnel, nous avons du mal à installer et monter notre décor dans des salles réservées par le Ministère qui, généralement, sont inadaptées. Elles ne respectent pas les normes, ce qui fait qu'on est obligé parfois, de charcuter la scénographie conçue selon les normes conventionnelles. A cette période de l'année par exemple, à l'approche de l'été, nombreux sont les festivals programmés par le Ministère sans réfléchir aux espaces de jeu, il nous

propose des salles inadéquates, parfois nous sommes obligés de jouer dans la rue, sur des tréteaux et dans les cafés.

- **Est-ce la faute des metteurs en scène si le théâtre tunisien est très attaché au pouvoir ?**

En Tunisie, nous avons un théâtre très développé sur le plan technologique, par rapport aux pays du Maghreb ou d'Orient, malgré nos petits moyens, et nous avons fait de beaux spectacles avec des éclairages très recherchés et des conceptions scénographiques intéressantes. Personnellement, je connais le théâtre marocain et algérien, à travers les spectacles que j'ai pu voir, et parce que j'ai été invité à traduire, pour le Ministère de la Culture Algérien, plusieurs ouvrages sur les actes de colloques organisés par le Festival National du Théâtre Algérien.

Comme président de l'AJT (Association de la Jeunesse Théâtrale) pendant quinze ans, j'ai pu inviter, dans le festival international, des spectacles marocains et algériens, entre autres, et je peux avancer qu'à part quelques exceptions, en termes de fréquence, le théâtre tunisien demeure beaucoup plus en avance, malgré son attachement au pouvoir qui le finance et lui donne les possibilités d'agir et de survivre.

- **Quel est le rôle joué par l'État dans l'évolution du théâtre monument ? et quel rôle a joué l'homme de théâtre tunisien ? Y a-t-il de bonnes initiatives pour améliorer les espaces théâtraux ?**

Les deux régimes n'ont pas beaucoup investi dans la culture, Bourguiba croyait beaucoup au théâtre, il avait même une salle de théâtre au palais de Carthage. Mais sans plus, car les investissements demeurent insuffisants. Nous sommes dans un Etat où, sans les efforts du Ministère de la culture, ni les écrivains, ni les hommes de la culture ne peuvent survivre. Je dirai que le premier consommateur de livre, de cinéma et de théâtre est le Ministère de la culture. C'est donc une lourde tâche qu'a le Ministère de la culture, qui, jusqu'à ce jour, n'a pas développé une politique culturelle claire, parce que les décisions et les commandes viennent toujours d'en haut, et même le Ministre de la culture en personne ne peut décider.

De leurs côtés, les hommes de théâtre ont investi quelques espaces, comme Madar et El Achouria dans la ville de Tunis, ou aussi à Sousse, où nous trouvons

un espace particulier de théâtre. Mais ces espaces ne fonctionnent pas à plein temps, parce que le théâtre comme toutes les autres manifestations culturelles, reste subordonné aux saisons, et lié à quelques manifestations comme les festivals de théâtre qui ont lieu pendant les vacances, parce que la plupart des intervenants œuvrent aussi dans l'enseignement.

- **Que pensez-vous de la formation des scénographes en Tunisie, ces dix dernières années ?**

Je vais commencer par Sousse où j'ai été directeur de l'Institut Supérieur des Beaux-Arts, j'ai créé une licence en scénographie, et par la suite un master en arts de spectacle. Mais l'université tunisienne n'a pas suffisamment formé de scénographes qui peuvent se synchroniser pour défendre le métier, pour aller par la suite dans le sens de la continuité d'une formation.

Au niveau de l'embauche aujourd'hui, en raison de la multiplication des chaînes de télévision, les portes s'ouvrent un peu plus, il y a aussi les sociétés de production cinématographique qui recrutent des scénographes et des décorateurs. Il y a le marché international, les pays arabes, l'Europe ou l'Amérique. En formant des spécialistes, l'Etat n'assure pas leur présence sur le sol du pays, les diplômés ont la possibilité de partir travailler ailleurs.

- **Et la qualité de cette formation ?**

La scénographie fait partie du parcours artistique, mais cette formation en Tunisie est aléatoire, car en dehors de quelques enseignants qui ne sont pas nombreux, le secteur est envahi par des gens qui n'ont pas reçu une formation solide, cela se répercute sur le niveau de la formation. Il y a beaucoup de contractuels et des assistants qui ont réussi le concours de recrutement, et qui, sur le plan de la pratique sont restés bloqués et n'ont pas évolué dans leurs propres recherches, ils continuent à creuser dans le peu d'acquis qu'ils ont accumulé durant leur formation déjà, elle-même lacunaire. J'ai encore un pied à l'Institut des Beaux-Arts de Sousse, je vois des jeunes que j'ai encadrés en master incapables d'énoncer une phrase bien formulée, alors qu'ils sont chargés d'enseigner. C'est une aberration.

- **Que peut-on faire pour les étudiants issus de ce type de formation pour les intégrer dans le marché du travail ?**

Pour résumer, les architectes et les metteurs en scène veulent s'ériger dans le domaine par la force des choses. Comme par exemple pour le Centre culturel de Sousse, réalisé à partir d'un plan pris sur un vieux bouquin, sans prendre en compte les normes nécessaires ou les besoins des hommes de théâtre. C'est toujours la faute de ces vieux loups qui s'acharnent à garder leurs postes, même s'ils ne sont plus capables de mener des projets d'avenir.

La scénographie, comme domaine de formation, reste aléatoire, mais c'est un métier qui peut avoir de l'avenir. Car la Tunisie est devenue un plateau tournant qui reçoit des sociétés internationales de production, et puis nous fournissons de nombreux spécialistes à un certain nombre des télévisions connues mondialement.

➤ Interview 3 : Mohamed Messaoud Idriss, Tunis, mercredi 28 mai 2014.

Mon interlocuteur commence par une courte présentation de son parcours professionnel : « j'ai suivi une formation de théâtre et de cinéma en Irak, par la suite, j'ai défendu une thèse de troisième cycle à la Sorbonne en France en cinématographie. Je suis rentré en 1981 pour préparer une thèse d'état sous la direction de Jean Duvignaud. Je suis professeur depuis 33 ans, j'ai été directeur de l'ISAD pendant six ans. Actuellement, je dirige un laboratoire de recherches « Culture et Spectacle », à l'Université de Tunis et c'est le deuxième laboratoire de recherches de toutes les universités de Tunis ».

- **Comment définissez-vous la scénographie ?**

C'est la mise en forme d'un spectacle, c'est son paraître, c'est le revêtement du texte, son habillage par des images ou des objets fabriqués et des espaces aménagés, tout en utilisant des matériaux palpables, à savoir le bois, la résine, le plâtre, etc., ou d'autres comme la lumière. Donner forme à une idée philosophique, mais qui doit être visualisée par des lumières, une architecture de l'espace, un certain rythme ou mouvement, et les suggestions du scénographe sont de se coordonner avec les idées essentielles du metteur en scène. Le metteur en scène a le souffle de la pièce, quant au scénographe, il a le vêtement de ce souffle, il doit lui donner une esthétique et un visuel. Mais tout dépend des scénographes, certains ont une personnalité, une trajectoire esthétique et une curiosité, il y en a d'autres qui préfèrent exécuter sans réfléchir ou tenter de mettre une touche personnelle.

- **Peut-on dater le début du travail scénographique dans le théâtre tunisien ?**

Nous pouvons parler du début d'un travail esthétique élevé et raffiné, pouvant mettre en valeur les suggestions d'un metteur en scène, avec Ali Ben Ayed collaborant avec Zoubeir Turki, qui concevait la scénographie en choisissant des matériaux réels, mais qui demeure dans la limite du montage. Mais malheureusement, il a mal compris le contexte tunisien, et s'est mal adapté à l'idée de mettre des grands textes à la portée du peuple.

- **Nous constatons qu'il y a des scénographes qui ont rayonné dans le monde, même si le théâtre de leur pays est resté mal connu, mais pourquoi ne trouvons-nous pas de scénographes faisant partie de ces hommes ? Quels sont les obstacles qui ont freiné l'évolution de la scénographie ?**

Tout d'abord, le théâtre en Tunisie n'est pas bien structuré, et peut-être que cela s'explique par rapport au pouvoir. On part toujours d'une certaine liberté d'opinion qui, elle-même amène des critiques, et ceux qui possèdent cette vision critique ne sont ni encouragés, ni mis en valeur. Cette hiérarchisation des suggestions, en général, n'est pas respectée. Il faut restructurer le domaine, parce qu'il n'y pas de troupes qui peuvent vivre de manière autonome, elles dépendent entièrement de l'aide de l'Etat, et même si ce dernier, actuellement, ne demande pas l'obéissance, les gens ne connaissent pas leurs limites.

- **Mais la commission du théâtre a limité l'action des artistes, comme c'est le cas de *Khamsoun* de Fadhel Jaïbi, qui a subi plusieurs coupures à tel point que le texte n'est plus le même ?**

Jaïbi était le copain de Basti, le Ministre de la culture à cette époque, ainsi que Abdel Waheb Abdallah, ancien Ministre des affaires étrangères, il avait même eu cent mille dinars, trois mois avant la première, ce qui fait qu'il a le sentiment du pouvoir et son soutien total. C'est un vrai manipulateur sur les plans esthétique et professionnel, alors je ne crois pas trop à cette histoire de censure.

- **Peut-on parler de début de la formation de scénographe en Tunisie ?**

J'étais parmi les premiers des enseignants qui ont fondé le département scénographie à l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis, en amenant un groupe d'enseignants du théâtre. Malheureusement, il y avait une mauvaise organisation et programmation, un manque de salles et des enseignants irresponsables et narcissiques. Auparavant, nous avons commencé à l'Institut Supérieur des Arts Dramatiques par une tentative, et on a eu quelques étudiants qui se comptent sur les doigts de la main. Ces derniers sont devenus des enseignants. Mais faute de débouchés, nous avons arrêté cette formation. D'un autre côté, c'était une période difficile et instable (changement de statut de CAD à

l'ISAD et l'appartenance de cette institution au Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche).

➤ Interview 4 : Kais Rostom, La Marsa, vendredi 30 mai 2014.

- **Parlez-moi de votre expérience en tant que scénographe.**

Après 4 ans d'études à l'institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis, Rostom est parti en Belgique pour continuer les recherches sur la scénographie comme spécialité étant donné l'inexistence de cette spécialité dans notre pays. Il a fait, par la suite, dix ans d'expérience sans aboutir à une étude universitaire au sens propre, car à l'époque, il avait un autre amour qui est la musique et le voyage pour lesquels il s'éloignait du théâtre pendant des longues années. Son retour était surtout suite à sa collaboration avec Fadhel Jaïbi, avec qui, il continue à travailler depuis presque vingt-cinq ans. Il a aussi enseigné pendant plusieurs années à l'Institut Supérieur des Arts Dramatiques.

- **Comment voyez-vous la pratique de la scénographie en Tunisie ?**

Elle s'exprime de différentes manières, en tant que scénographe, mon expérience est développée grâce à une coopération pendant une vingtaine d'année avec Fadhel Jaïbi.

- **Comment vous définissez la scénographie ?**

Nous ne pouvons pas parler d'une scénographie mais des scénographies, je ne veux pas vous relater l'histoire de la scénographie, mais il y a trois types de scénographes ; l'architecte scénographe c'est celui qui construit le bâtiment ; le scénographe d'équipement qui équipe l'intérieur du théâtre et puis le scénographe de spectacle. La scénographie n'existe pas uniquement dans le théâtre construit, il y a aussi des scénographes qui interviennent dans des lieux qui ne sont pas destinés à la représentation et ils transfigurent ces lieux en créant un rapport singulier avec le public.

- **Et la scénographie du spectacle ?**

C'est l'écriture scénique, comme il y a l'écriture dramaturgique du texte qui s'exprime dans les mots, l'écriture du corps qui s'exprime dans la chorégraphie. Le scénographe de théâtre est là pour aider le metteur en scène à réaliser son rêve, ses fantasmes et ses images d'une manière générale et créer les conditions optimales pour la représentation.

➤ Interview 5 : Fadhel Jaïbi, Tunis, vendredi 30 mai 2014.

Fadhel Jaïbi se présente comme un « pur » produit de mai 68, il a eu la chance d'être le premier bachelier tunisien à disposer d'une bourse d'études théâtrales dans l'histoire de la Tunisie contemporaine. Il est parti à Paris en 1967, s'est inscrit à La Sorbonne et à l'Institut International du théâtre, sans oublier l'explosion de créativité qu'il a connue pendant l'année 68, avant, pendant et après le mois de mai. Voilà comment il choisit de se présenter :

J'ai vu l'essentiel de ce qu'un homme qui voulait faire ce métier pouvait vivre. J'ai découvert des grands hommes de théâtre (Mnouchkine, Brook, Kantor et j'en passe), et des lieux, c'est ça mon apprentissage par-delà toutes les grandes écoles et les grands amphis, moi qui ne m'étais pas destiné à l'enseignement du théâtre mais à la recherche pratique et à la création.

D'autre part, je dois tout à ce voyage miraculeux effectué de Paris, en interrompant mon doctorat, pour me retrouver dans le désert, à Gafsa, un désert multiforme : artistique, géographique et social avec des potentiels extraordinaires, des traditions para-théâtrales extraordinaires, mais pas du théâtre digne de ce nom. Il y avait une ou deux troupes d'amateurs qui remontaient aux années trente, mais qui n'existaient presque plus. Je dois tout à mon implantation aux forceps, cette espèce de tentative de greffe dans un milieu hostile, aride, et qui n'attendait rien de personne, replié sur lui-même, et méfiant de toute chose qui venait du centre (du Pouvoir), des confusions multiples.

Premièrement, nous étions des petits-bourgeois venus de la capitale, des étudiants de théâtre qui venus de loin, Paris, Londres, etc. Deuxièmement, nous faisons du théâtre subversif, mais sous haute surveillance. Tous les éléments constitutifs d'un rejet de greffe possible étaient réunis, un pari fou, nous étions jeunes et inconscients, ce qui a fait qu'à la fin je dois tout à Paris et Gafsa, c'est-à-dire que je ne dois rien à Tunis, sauf ma scolarité : le lycée Alaoui, le ciné-club, et au niveau artistique c'est Ben Ayed, c'est le petit théâtre, c'est aussi certaines personnes comme Mohamed Aziza, Serge Eric, Fraj Chouchane, Nejib Belkhouja, Guermadi, et quelques musiciens, écrivains, peintres et poètes de ma génération.

Tunis était vraiment la province de la province, elle m'a donné l'élan, le désir d'aller vers mon destin, c'est-à-dire vers la chose que j'ai toujours voulu faire, et que j'ai cultivée depuis ma prime enfance : fabriquer des images et raconter des histoires, être dans l'humain face à l'humain. Le théâtre pauvre, sans moyens, j'y suis né, et j'ai entretenu cette espèce de distance, sinon de méfiance, vis-à-vis de tout le fatras qui faisait le théâtre, et qui n'était pas forcément essentiel ni utile. Tunis ne m'a pas donné le théâtre.

Quand j'ai découvert Grotowski qui disait que le théâtre peut se passer du texte, de la scène, du costume et de tout, sauf de l'acteur, et quand j'ai vu en mai 68 et au-delà cette effervescence extraordinaire, et toutes ces expériences qui partaient de rien pour arriver à quelque chose, et qui entretenaient un ménage incroyable avec le public, l'objet et le lieu théâtral, la relation scène / salle avec des lieux de fortune, avec des non-lieux, tu te dis « je n'ai plus envie de creuser ce sillon d'un théâtre alternatif, d'un théâtre non institutionnel, non tributaire de la disposition italienne de la scène et la salle, c'est-à-dire de la fatalité dans laquelle j'ai vécu à Tunis avec le théâtre municipal essentiellement, ou même avec le festival d'été, toujours une relation frontale ».

Il y a eu quelque chose qui m'a dérangé en même temps que le fatras, c'est-à-dire l'ensemble incroyable et souvent dérisoire de moyens qui font écran par rapport à l'essentiel : les machines, les dispositifs, et les effets sonores et visuels. Cela me semblait caduque, dérisoire et illusoire, j'aime bien l'« illusion » parce que le théâtre est une illusion, mais cela ne me semblait pas être de la première importance, et j'ai passé toute ma vie à éliminer et racler pour atteindre l'essentiel, comme si on partait de l'arbre ou du tronc pour parvenir à cette création. Et donc je n'ai pas de meilleure introduction par rapport à la scénographie que ces mots.

- **Comment définissez-vous la scénographie ?**

Je n'ai pas de définition dans l'absolu, et je me méfie des formules toutes faites, cela nous engage, nous réduit, et obstrue l'horizon. On s'amuse avec Kais Rostom, qui relaie Fadhel Jaziri dans mon parcours, car c'est avec lui que je travaille corps à corps depuis vingt-cinq ans, mes pièces ici et ailleurs. Tous les deux, nous avons une définition commune, « la meilleure scénographie est celle qui ne se voit pas ». Et j'ai pris, avant de le formuler, faits et causes pour cette

dimension de l'invisible qui devient visible, du rien qui devient quelque chose ; quand j'ai lu *L'Espace Vide* de Peter Brook. C'est grâce à Shakespeare, grâce aux fondamentaux, qu'il a entretenu aux Bouffes du Nord et ailleurs, cette notion majeure d'un théâtre pauvre qui repose sur l'acteur, car même le théâtre grec (l'origine du théâtre) est l'acteur, c'est le cœur, le corps qui parlent et chantent dans un lieu vide. Ce retour aux fondamentaux est ce que j'aime le plus. Sachant que le théâtre n'est pas dans nos gènes, n'est pas dans notre patrimoine, c'est un art jeune, et il a pour intérêt d'hériter de l'essentiel de ce qui est fait tout au long de l'histoire.

• **Si vous définissez la scénographie comme fabrication et aménagement d'un espace qui ne se voit pas, ne devenez-vous pas élitiste ? Car ce n'est pas n'importe quel spectateur qui peut lire, vivre, être touché par votre scénographie, il faut le chatouiller un peu pour qu'il aille plus loin, réfléchisse à votre travail et l'observe.**

Quand j'ai commencé, il y a quelques décennies, j'avais bien cette profession de foi qui a été énoncée par Jean Vilar, et reprise en charge par Antoine Vitez, d'« un théâtre élitaire pour tous », mais cela pouvait être une formule creuse, démagogique et utopique. Ce que vous dites est de la pure théorie. Ce que je fais depuis quarante ans, les historiens témoigneront, les chercheurs, les critiques, les jeunes et les moins jeunes, les cultivés et les moins cultivés ont témoigné que quand tu réunis à Carthage dix mille spectateurs, par exemple, pas plus tard que l'été dernier avec mon spectacle *Tsunami Yahia Yaïch*. Il faut être en Suède pour réunir dix mille élites.

Lorsque tu es rompu à la grande école de la *Commedia dell'arte*, qui n'a besoin de rien sauf du corps, de l'énergie, du génie de l'acteur, et de quelques accessoires comme au cirque, et que tu travailles dans le vide, et que tu joues des textes que tu inventes et tu adaptes devant des spectateurs de différentes régions de la Tunisie, et que tout le monde rigole, pleure et se tait miraculeusement et comprend à des degrés divers ce que tu leur proposes. Je me dis que cette intention qui semblait être impossible chez Vilar d'aller monter les grands classiques et les grandes œuvres du quatrième art dans les usines et les écoles, après la guerre, ce n'est pas un rêve fou, ni démesuré.

J'ai eu la chance que je n'aie pas eu depuis Gafsa, et je m'en veux. A Gafsa, il n'y avait pas de théâtre, c'était une chance d'aller jouer sur la place publique, dans les casernes, dans les prisons et dans les hôpitaux, malgré la vigilance de la police, et de leur proposer une histoire simple avec des personnages historiques transposés, le mythe de Mohamed Ali El Hammi, de Jazia El Hilalya, des paysans soldats face aux bourgeois, aux capitalistes, et que les gens réagissent d'une manière incroyable, tu te dis « oui, je fais du théâtre pauvre, un théâtre de la suggestion qui n'impose rien ». Le miracle du théâtre par rapport aux autres arts est de suggérer sans montrer, de laisser rêver, construire et reconstruire l'esprit. Si tu vois devant combien de personnes nous avons présenté notre travail dans les régions minières, tout d'abord, et partout par la suite, tu te dis ce n'est pas une vue de l'esprit, ce « théâtre élitare pour tous » que je continue à creuser depuis longtemps, c'est une réalité.

Donc, je ne m'adresse pas à l'élite, et quand bien même je m'adresserai à l'élite, il faut en finir avec l'idée de l'élite, parce que nos élites sont des élites de diplômés, ils sont forts en mathématique, en physique, en lettres, mais ils sont nuls ; ils ne vont pas au cinéma, au théâtre, et ils ne lisent pas, ils voyagent pour faire des affaires, pour acheter des fringues. Nous connaissons leurs repères culturels, ce qu'ils aiment à la télévision, quel genre de feuilleton. Je fréquente nos élites depuis suffisamment longtemps pour savoir que cela ne sert à rien de mentir, sinon sur une question de proportion : quand il y a cent spectateurs appartenant à cette pseudo élite, il y en a une vingtaine qui savent pénétrer dans les loquacités de ta proposition. Je m'adresse à des citoyens ayant une conscience plus ou moins aguerrie, lucide vis-à-vis de ce qui se passe en eux et autour d'eux. Un théâtre majeur place la barre très haute, et s'adresse à tout le monde.

• Pouvez-vous m'expliquer la raison du choix de l'Eglise Saint-Louis, lieu de création et de jeu du spectacle *Arab* ? vous avez dit, dans une interview, que c'est le retour vers l'origine, mais peut-on dire que, par manque de bâtiment théâtral, vous étiez obligé de choisir ce lieu, c'est-à-dire de fuir vers un non-lieu, un abri ?

Nous faisons du théâtre partout, dans ce bureau, dans le couloir à côté, ou dans la cour en bas, il suffit qu'existe une situation, même sommaire, et deux personnes

qui échangent des mots ou des gestes. Lorsqu'on vient d'un pays comme la Tunisie, c'est le moins qu'on puisse dire, car, à mes débuts, le paysage théâtral était dans une indigence totale en matière d'infrastructure. C'est que Chedli Klibi, à l'époque de Bourguiba avait instauré une politique et stratégie des Maisons de la culture, des jeunes et des Maisons du peuple, qui étaient des boîtes de sardines ou de sucre totalement inopérantes.

Nous n'avons pas de théâtre, nous avons un théâtre à Tunis, quelques salles de cinéma, et deux Maisons de la culture, et ce n'est pas mieux dans le sud, nous avons des contraintes financières et politiques considérables, et on s'obstine à faire du théâtre, majeur, populaire et non populiste, qui essaie d'élever les consciences et les âmes, qui ne s'installent pas dans le ventre et le bas-ventre des citoyens. Il répond à des questionnements latents et des besoins potentiels non formulés, il a une tradition relativement respectable, vieille de plus de cent ans. Le théâtre est né dans le théâtre militant, de la lutte contre l'occupation coloniale, un théâtre qui défendait l'arabe, l'histoire, et une certaine morale. Nous l'avons vécu quand nous étions jeunes et puis nous sommes allés apprendre ce qui s'exposait mieux dans le monde.

Nous sommes revenus, par la suite, délibérément, et avons accepté d'aller implanter dans le sud tunisien, après Le Kef de Moncef Suissi qui nous a précédé mais qui était dans une autre stratégie, ce noyau de saltimbanques qui reviennent d'Europe à Gafsa. La Maison de culture était brulée, nous avons travaillé dans un petit hangar, et il fallait faire comme au Moyen-âge, aller vers le spectateur, s'installer au milieu de la rue, avec des tréteaux. La première chose que nous avons faite à Gafsa est de fabriquer des tréteaux (comme pour le spectacle *Mohamed Ali El Hammi...*), et parfois à même le sol. Nous étions condamnés à inventer dramaturgie des limites et scénographie de l'invisible, du non formulé, parce que nous n'avions pas les moyens de formuler, je n'ai jamais vécu cela comme une vraie contrainte, comme une malédiction ou comme une insulte à mon génie.

À chaque instant que je dirigeai un comédien ou que je m'adressai à un spectateur, j'avais en tête tout l'héritage du théâtre depuis cinq ou six mille ans, et je me disais que le théâtre s'est encombré quand il a commencé à entrer dans le

réalisme et le néo réalisme, et dans le fatras qui voulait peu à peu concurrencer le cinéma. La malédiction du théâtre, c'est quand il se met à entrer en concurrence avec le cinéma, il se pervertit et se détourne de l'essentiel. Tout simplement et en faisant du théâtre du possible, du vide, je me suis réconcilié avec l'essentiel, c'est-à-dire le discours, l'acteur, l'énergie, le rythme et l'image.

Annexe 2 : Fadhel Jaïbi, « Le théâtre tunisien, l'acteur et l'espace »,¹

L'acte théâtral est éminemment transgressif en soi et par sa vérité, quelle qu'elle soit et quel qu'en soit le prix, parce qu'on rencontre des résistances épouvantables. Parler du corps et du mouvement en soi ne veut rien dire. On rencontre à chaque instant des résistances. Les crises sont parfois redoutables entre l'individu social avec ses convictions morales, religieuses et votre propension à remettre tout cela en question. Des attitudes de défense, les carcans, les barrières sont inouïes, vérifiez avec vous, à chaque instant, on a le sentiment de déstabiliser, de mettre en danger la personne qui est devant nous, qui passe son temps à faire ça, défensif / offensif, pour défendre une idée qui est tout ce qu'il y est de plus discutable, fut-il en relation avec le bon dieu, avec le sacré, et nous récoltons tout cela aujourd'hui.

Venez voir le spectacle, lisez les journaux, vous verrez la levée de bouclier. Il y a de la part d'une certaine presse, soit du parti de dieu, soit du parti du pouvoir, soit du parti de la tradition : ce que les parents ont inculqué et infligé, mais c'est de bonne guerre. Voilà quelques éléments de réflexion que je lance en pâture s'agissant de cette relation du corps à l'espace, au mouvement, au sacré, au profane avec les multiples strates que constitue le profane, et les multiples strates vertigineuses, sinusoïdales que constituent les différents niveaux du sacré. Cela devient un vertige dont une certaine vérité peut user un moment, une fulgurance, parce que tout n'est pas évidemment de la même qualité d'intensité, ce serait insoutenable et pour l'acteur et pour le public.

Tout cela est à la fois puisé à l'intérieur de soi, puisé de tout ce qui est autour de soi, mais chose capitale dans la démarche qui est la mienne et là, encore une fois, je ne me suis pas encore inventé le fil, c'est la transgression par la

¹ Le professeur Hafedh Djedidi nous a donné l'enregistrement de cette rencontre dans le cadre d'une *Journée d'Études et de Pratiques Théâtrales et des Arts Visuels*, (Sousse, 2007), sous forme de vidéo. Nous estimons qu'il est important de garder une copie dactylographiée pour la transmettre aux futures générations de chercheurs et d'amateurs de cet art. Nous l'avons retranscrite de manière à ce qu'il soit lisible, et qu'elle respecte une syntaxe écrite.

transposition. Quand on parle du réalisme dans le théâtre, même le théâtre le plus réaliste ne l'est pas réalité, il ne faut pas confondre réel et réalité. Le théâtre est transposition par définition, parce qu'on est dans un lieu artificiel, quel que soit la relation à la réalité, on est dans la fiction, on est dans une forme de fiction. On ne se parle pas comme ça, si on est dans un couloir ou dans un bureau ou sur une plage. Cela me semble évident, je ne m'investirai pas de la même manière avec ou sans un microphone. Vous ne m'écouteriez pas de la même manière selon que vous êtes dans l'anonymat, ou que vous êtes exposés à la lumière.

Donc, quand on demande à l'acteur d'être proche de la réalité, il faut lui demander d'être vrai. Pour fort qu'il soit, son geste, sa parole, son déplacement et son regard doivent être vrai, et le vrai n'a rien à voir avec le réel. C'est tout ce travail, tout ce passage du monde réel, puisqu'on parle d'ici et maintenant, on parle de la réalité, qu'elle soit historique ou contemporaine, pour accéder à une épure, à une forme d'art tout simplement qui fait qu'un arbre rose est plus vrai qu'un arbre vert, que les portraits de Picasso sont plus vrais que des portraits réels, encore que les portraits réels photographiés aient leurs propres vérités, parce qu'ils sont attachés à la réalité.

Cet instant dans un cadre avec une focale, dans une certaine atmosphère, avec certaines couleurs. La chimie possède beaucoup, il y a la chimie du corps, la chimie de la machine, etc. Quand la réalité n'est pas là où elle doit être, le réel devient artistique. L'essentiel est qu'il soit vraisemblable, crédible, sans qu'il y ait eu prise d'otage du corps et de l'esprit de l'acteur qui est le médium. C'est une partie prenante dans le processus de création. On parle du corps de l'acteur, on ferait mieux ou autant de parler du corps du spectateur, du récepteur, il a un corps, il a des références, il s'identifie, se démarque, investit son corps, ses fantasmes, ses monstres en fuite dans le processus de création.

Parfois, il entre en phase de divorce avec le processus de création, il faut tenir compte de la réceptivité du récepteur et de son déterminisme, et dire qu'on est dans un espace de communion. Or, nous sommes dans un espace de rupture. Le théâtre n'est pas fait pour réconcilier les corps et ses esprits, il est fait pour que chacun se démarque, se retrouve pour dire les différences, c'est mettre un terme à l'unanimité du troupeau si vous pouvez accéder par le corps mis en abîme, mis en

scène avec toute son altérité d'énergie, de parole, de mouvement, etc., et le corps de spectateur, avec ce qu'il a hérité, avec ces attentes. Il n'y a rien de pire que de répondre aux attentes des spectateurs. Il faut les déjouer.

Je revendique un théâtre de rupture, dans la bonne tradition brechtienne où chacun doit retrouver les siens, et connaître ses particularités, ne pas s'enfoncer dans l'émotion comme on s'enfonce dans un fleuve impétueux et se noyer. Il faut que l'acteur manipule de manière diabolique des idées, des concepts, des formes invisibles et d'autres visibles. Il faut qu'il puisse rompre avec ça, dire que ce n'est qu'un jeu. J'ai besoin de votre lucidité, j'ai besoin de votre entendement. Je n'ai pas besoin seulement de votre émotivité, ce n'est pas seulement cela que j'ai mis à contribution.

Ce va-et-vient est un autre vertige, l'être social est de ce côté et de l'autre aussi, avec ses différences, et passe le temps à tisser, à faire et à défaire, à construire et à déconstruire. C'est le propre de l'acte théâtral, pour ce qui me concerne, et de l'acte cinématographique. Prenons l'exemple de *Junun* : c'est un spectacle inspiré d'un livre scientifique écrit par une psychologue dans les années 1980, paru chez L'Harmattan, le texte s'appelle *Chronique d'un discours Schizophrène*, c'est le récit d'une psychanalyse sans divan, écrit par Nélia Zémmi. Jalila Bacchar et moi avons été happés par ce discours qui renvoie la schizophrénie pathologique à la schizophrénie sociale. Encore une fois, un va-et-vient vertigineux entre l'individu et la collectivité, entre l'en-deçà et l'au-delà, entre l'ici et l'ailleurs. Le personnage est un jeune semi-délinquant, poète autodidacte de 25 ans, pris en charge par cette psychologue qui a des choses à régler avec elle-même, autant qu'avec l'institution et la société qui engendre les dysfonctionnements qui sont l'objet de la thérapie.

Un jour, l'acteur est venu me demander : « comment trouver mon personnage de schizophrène ? » ; « On est tous schizophrènes », lui ai-je répondu. Comment basculer dans la pathologie ? Comment parvenir à la vivre, à la sentir pour mieux la reproduire et convaincre les autres ? Je sais que vous ne le ferez pas, vous n'irez pas avec moi à l'hôpital pour voir les malades. Quant à moi, contrairement à la démarche de l'Actors Studio, je ne crois pas beaucoup qu'il faille faire un stage dans une morgue si on veut montrer les cadavres, dans une boulangerie si on veut

montrer un boulanger, et dans un hôpital pour montrer un malade. Si je veux parler d'un extra-terrestre, qu'est-ce que je ferai ? Où irai-je faire mon stage ? J'ai très peur de la mort, je n'ai pas envie de me tuer et je ne le ferai pas, mais si j'ai besoin de me documenter, pour ne pas passer par un certain nombre de clichés, il faut aller sur place, il faut observer mais autrement. Donc, je lui ai dit « vas-y toi-même ». Il a passé un sale après-midi dans le pavillon des schizophrènes. Il a manqué de s'évanouir trois fois, il est resté, et ensuite, trois jours à la maison. Je lui ai dit « me voilà bien avancé, en allant voir les fous, tu nous as fait perdre trois journées précieuses ».

Le fou n'est pas près de toi, il est là et là-bas, il est dans nous-mêmes. Tu vas chercher ton fou, on va accoucher du fou qui est à l'intérieur de toi, et ressortiront des pulsions, des actions et des regards qui ne peuvent émaner que de toi. Il ne faut pas aller chez le voisin. Car qui sait ce qu'est un schizophrène ? C'est une personne qui peut naître avec la maladie, mais on a le cas d'espèce de quelqu'un dont la schizophrénie s'est révélée à l'âge de dix-huit ans, le jour où sa sœur a été mariée de force et qu'il devait être là pour faire la prière. Il était le suppléant du père qui était mort, et de ces deux frères en prison. Il était obligé d'être le père de sa sœur en quelque sorte. C'est là qu'il a eu la première crise qui l'a conduit à la première visite à l'hôpital. Cela a révélé un moment qui vient de loin, de sa prime enfance. Chacun de nous a été ébranlé dans son enfance, dans son adolescence, et à l'âge adulte.

Nous avons pris beaucoup de temps, parce que cela ne se fait en deux semaines, pour qu'il y ait cette espèce de descente vers l'intérieur de soi. Pour que surgisse un autre corps, un autre abécédaire réellement pour ceux qui ont vu *Junun*. Le corps a commencé à se mouvoir selon d'autres règles qui surprenaient le monde et lui-même en personne. Nous ne pouvions que l'accompagner dans ce voyage initiatique. Cela ne vient pas d'un coup, et ne dure pas longtemps. Le tout est de l'entretenir, de le cultiver et de l'interroger. C'est une démarche très empirique de chaque instant qui a abouti à cette révélation, à soi et aux autres, et qui se maîtrise jusqu'à aboutir à un jeu dans lequel on joue avec le feu.

Familia était un autre processus, je suis allé demander à trois comédiennes qui avaient une moyenne d'âge de trente-cinq ans, à l'époque, de faire un saut dans le

vide, dans l'inconnu, d'imaginer trois sœurs cacochymes qui avaient chacune deux fois et demi l'âge réel de la comédienne. C'étaient Jalila Baccar, Fatma Ben Saidene et Sabah Bouzouita. Évidemment, le pari était comme suit : « vous allez vous métamorphoser sans artifice, sans maquillage, etc., et imiter, parodier, faire semblant, et vous demander comment apprendre à mentir vrai ». J'ai placé les trois comédiennes devant un miroir, dans lesquels elles étaient métamorphosées en femmes-tronc. Pendant deux mois, on est arrivé à 13 heures et reparti à 19 heures. Elles se regardaient en face-à-face, et travaillaient sur les muscles de leur visage, leur cou, leurs épaules. Progressivement, elles ont essayé de se projeter dans l'avenir lointain, de rencontrer les fantômes du passé, de retrouver leur mère, leur grand-mère et leur arrière-grand-mère.

Il s'agit des liens morphologiques communs, l'héritage d'un nez, d'une bouche, d'un front. Une espèce de va-et-vient entre soi et l'autre qui n'est pas si lointain et qui est si proche ; dans vingt ans, tu auras l'âge de ta mère et de ton père. Les comédiennes rentraient tous les soirs rompues, cassées, intérieurement et musculairement. Elles ont tout simplement bougé des dizaines de muscles qu'elles n'avaient pas bougés depuis 15 ou 20 ans de carrière. Rien que pour le visage ; c'est facile de grimacer, mais c'est beaucoup plus compliqué de descendre au fond de soi. Le travail d'acteur est un travail d'athlète, pourquoi parle-t-on d'athlète fictif ? C'est Artaud qui le dit. L'acteur n'a pas besoin de courir cent ou mille mètres pour s'identifier à un athlète, faire bouger des muscles provoque des courbatures. L'idée était de faire ressortir les douleurs de leurs mères vieillissantes, ou de leurs grand-mères. Le mouvement se mesurait, le parcours se palpait.

Deux mois plus tard, elles s'élèvent, je leur demande de partir de ce point A auquel elles se sont habituées jusqu'à oublier, pratiquement, le reste du corps pour emprunter le couloir et les cinq marches qui les font passer de cet *Off* vers le *In* du plateau ; ces 15 mètres, comme si je leur avais demandé de traverser le Sahara. Le temps s'est dilaté, l'espace s'est dilaté. Il a rejoint le mythique, d'autres sphères que les sphères triviales, du terre-à-terre du quotidien à la grimace. Deux mois, ce n'est pas beaucoup, c'est un parcours de combattant pour arriver au plateau. Elles [les actrices] ne pouvaient affronter leurs nouvelles vies, leurs nouvelles quêtes.

Deux mois sans essayer de bouger, sans faire « comme si », à ne pas trahir le corps d'en haut, à trouver la relation naturelle du haut et du bas. C'est une espèce de remise en question du corps et de ses attributs, il faut se projeter dans l'inconnu jusqu'à trouver la parole, mais quelle parole ? Quel souffle ? Quelle voie ? Cela doit venir de très loin, ce mouvement organique de la voie.

Junun a été l'un de nos spectacles les plus courts paradoxalement. À l'issue de ces quatre mois, le spectacle de deux heures et demie s'est négocié en un mois et demi. C'était devenu, presque, une formalité. C'est comme entraîner un athlète pendant un mois pour qu'il coure les cent mètres et gagne. Cela peut être une formalité en quelque sorte, mais cette formalité a un prix considérable à payer. C'est le prix que nous doit notre corps, notre esprit et notre relation à la mise en difficulté, à la mise en question et au questionnement permanent.

Question de M. H, étudiant à l'Institut Supérieur des Arts Dramatiques et Scéniques : « Est-ce que le jeu de l'acteur consiste à partir du soi pour aller vers l'autre ? »

Fadhel Jaïbi : il n'y a pas une seule règle, l'essentiel est de plonger à l'intérieur du soi, plonger au fond du gouffre, au fond de l'inconnu, comme a dit Baudelaire, pour trouver du nouveau, se réconcilier avec soi, puisque tout est en toi. Sinon, comment font les grands acteurs qui passent trente ou quarante ans de leur carrière à jouer des personnages très éloignés les uns des autres ? Il est physiquement et intellectuellement impensable de s'identifier dans cette multitude de personnages à moins qu'on se dise : « tous ces personnages en réalité sont en moi. Ils ont leur histoire et j'ai la mienne, ils ont leur peur et j'ai la mienne ou les miennes – peur de la mort, de la maladie. Ils ont leurs travers et j'ai les miens, car on est tous plus ou moins lâches, plus ou moins courageux selon les contextes ».

C'est-à-dire pourquoi va-t-on chercher toutes les conduites humaines quand on peut les trouver en soi. Le tout est de les exacerber, de les élucider et de les transposer. Aujourd'hui, tu peux jouer Hamlet, demain tu peux jouer Seif Al Islam (un chef militaire arabe connu par son courage et son invincibilité), après demain tu peux jouer monsieur tout le monde, quelqu'un qui n'est pas un personnage d'anthologie, qui n'est pas inscrit dans un répertoire. Comment circuler sinon avec ton corps, ton énergie, ton intelligence et ta sensibilité ? Le

tout est de se dire, « ma sensibilité est insondable, je n'en connais qu'un bout ». Situe-toi bien entre l'infiniment grand et l'infiniment petit, tu trouveras ta place / tes places, donc à quoi bon aller chercher là-bas ce qui est là, c'est la démarche inverse, c'est se déposséder des oripeaux et des toxines, mais c'est surtout se déposséder de cette espèce de mythe que peut être l'autre.

Tu peux être Ulysse si tu veux l'être, tu es Ibn Batouta si tu ne joues pas conventionnellement, si tu ne prends pas appui sur tel acteur égyptien ou sur l'acteur américain qui a joué Marco Polo, ça c'est une horreur. Trouve ton homosexuel, ton enfant, tous les grands acteurs te le diront. Je passe mon temps à retrouver l'enfant qui ne veut pas mourir en moi, l'acte le plus beau n'est pas le plus spontané, n'est pas le plus naturel, c'est celui qui le traite et le transpose, en essayant de ne pas laisser tuer l'enfant qui est en nous.

Question de M. O., étudiant en infographie et amateur de théâtre (membre d'un club de théâtre à l'Institut) : « L'acteur ne s'ennuie-t-il pas lorsque le metteur en scène l'oblige, pendant des mois, à faire et refaire le même exercice ? Quel plaisir peut-il éprouver sur la durée ? »

Fadhel Jaïbi : Ce que j'ai essayé d'expliquer depuis le début, c'est que le temps et l'espace connaissent une aventure essentielle, cruciale qui est le théâtre. La métamorphose est totale, car cela n'est plus du tout le même temps, c'est un temps magique, et l'espace aussi s'approche de celui de l'affection, à la fois proche de la réalité et très loin de la réalité. Pourquoi ne demandons-nous pas à un enfant qui apprend à écrire et à lire s'il s'emmerde ou non, avant qu'il devienne un ingénieur ou un médecin après de longues années d'études durant lesquelles il subit beaucoup de répétition ? Il faut un parcours pour chacun, et un temps pour tout.

Chez l'acteur existe un concentré qui s'étale sur toute une vie, mais chacun l'inscrit dans un temps qui ne dépend pas de soi. Selon Brecht, le but de théâtre est de divertir, il dit qu'il y a deux sortes de divertissement, un divertissement majeur et un divertissement mineur. Il y a deux sortes de jouissance et de plaisir chez l'acteur, le plaisir mineur consiste à dire : « je viens là pour m'acquitter de quelque chose, pour réaliser quelque chose et je vais être payé et très vite reconnu ». Tout dépend comment l'acteur passe les deux mois assis sur une chaise

à répéter la même chose ; tout dépend de ce qu'il investit comme énergie et comme intelligence. Cela passe par le temps inutile, mais très porteur, car c'est très gratifiant l'ennui, comme la peur, la fatigue sont des données positives, et il ne faut pas imaginer que ce sont des données négatives. On a besoin du positif et du négatif, le négatif est parfois plus porteur que ce que l'on croit être le positif.

Annexe 3 : L'École supérieure des Sciences et Technologies de
Design : Projet d'établissement

OBJECTIFS	PROCÉDURES / ACTIVITES	RÉSULTATS ATTENDUS	MESURE DE PERFORMANCE	HYPOTHESES / RISQUES
<p>I/ Objectif principal :</p> <p>A/ ATTRIBUTION DES SERVICES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</p>	<p>(1) Elaboration d'un guide général de l'institution doté de deux déclinaisons, l'une administrative et l'autre pédagogique ; Supports visés : Numérique inséré sur le site web de l'institution / Imprimé sur papier à la disposition des demandeurs usagers (corps étudiantin et professoral, intervenants, partenaires.) ;</p> <p>(2) Production de documents de référence identifiant les activités de l'institution, de ses départements d'études chacun à part, des études du troisième cycle (master et doctorat), de la recherche</p>	<p>(1) Mieux faire connaître l'institution et ses domaines d'intervention afin qu'une idée juste se fasse (principalement par les nouveaux bacheliers) de l'enseignement du Design et de la diversité pédagogique qui prévaut à l'ESSTED.</p> <p>(2) Exposer le mode de fonctionnement de l'institution et ses orientations en matière de formation de manière à ce que toute partie prenante (corps étudiantin, professoral, intervenants,</p>	<p>(1) La Pertinence des informations disponibles en version papier et numérique (sur le site web de l'école) devrait permettre une meilleure orientation des bacheliers qui choisiront leur futur métier de Designer en bonne connaissance de cause et non par simple effet de mode ou pour le seul rayonnement de l'Ecole (un certain nombre d'étudiants l'ayant avoué).</p> <p>(2) Les différents demandeurs usagers pourront avoir une vision claire et totale des parcours proposés au sein de l'institution et pourront ainsi réfléchir à mettre au point les moyens et les voies susceptibles de</p>	<p>a- Absence d'une structure technique de soutien chargée de la planification et du suivi.</p> <p>b- Absence des financements requis.</p> <p>c- Baisse du taux d'enseignants corps « A » à l'ESSTED due à la gestion de création de nouveaux postes, aux transferts, aux départs en retraite du corps enseignant et des passages de grade sans stratégie de remplacement.</p> <p>d- Lenteur et stagnation des procédures administratives.</p>

	<p>scientifique et des publications. Exploitation sur le site web de l'institution et en version imprimée.</p> <p>(3) Création d'un annuaire interactif avec le concours des trois départements d'études (à savoir Design image, Design espace et Design produit) afin de regrouper les adresses professionnelles des diplômés.</p> <p>(4) Acquisition d'équipements technologiques de haute performance en matière de</p>	<p>partenaires, ...) ai une connaissance réelle de la stratégie de l'Ecole.</p> <p>(3) Cet annuaire n'est pas seulement un support mais aussi un outil d'une importance certaine voir capitale puisqu'il autorisera le suivi des ressortissants de l'ESSTED dans leur vie professionnelle et permettra ainsi de jauger les développements et les tendances que le marché connaît. Ce réseau d'informations sera un moyen efficace pour les contacter et les inviter à partager leurs expériences avec les étudiants actuels et de discourir des solutions fournies par l'état pour devenir chef d'entreprise et de ce fait créateur d'emplois.</p> <p>(4) Ces nouveaux moyens demandés sont indispensables dans la nouvelle</p>	<p>faire fructifier les objectifs pédagogiques jusque-là atteints.</p> <p>(3) Au travers d'analyses et de statistiques, il sera possible d'évaluer l'efficacité des moyens mis à la disposition des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur pour s'établir à leur propre compte, dans ce cas précis dans le domaine du Design tout comme leur intégration professionnelle au sein des entreprises.</p> <p>(4) C'est dans l'élaboration de leurs projets en atelier de méthodologie</p>	
--	--	---	--	--

	<p>communication et d'information pour le nouvel amphithéâtre de l'école (fin des travaux prévue pour juillet 2009) Sonorisation / vidéo projection (vidéoprojecteur et écran adoptés) / Cabine technique / cabine de traduction avec équipement adéquat / Ecrans plasma et appareillage fixe de prise de vues vidéo et de diffusion immédiate / Connexion internet et intranet (mise en place de réseaux appropriés).</p> <p>(5) Renforcer les équipements de production publicitaire audiovisuelle en</p>	<p>pédagogie et primordiaux dans celle relative au Design. L'enseignant disposera des moyens adéquats pour analyser, communiquer et étayer ses propos en s'appuyant sur l'image, le son et le texte, trois éléments fédérateurs, constructeurs et créateurs d'une pédagogie énergique et pertinente. Un amphithéâtre comme celui-ci s'inscrira dans les normes internationales et admettra ainsi l'invitation d'intervenants de toutes spécialités et nationalités, apportant ainsi leur savoir et leurs expériences qui enrichiront sans aucun doute les étudiants qui se tiendront ainsi au courant des dernières nouveautés et tendances dans le monde du Design.</p> <p>(5) Le renforcement des équipements devra aider à une meilleure pratique</p>	<p>spécifique au projet en spécialité ou lors de leurs Projets de Fin d'Etudes qu'il sera possible de mesurer l'apport de pareils moyens qui contribueront certainement à l'élaboration d'approches bien mieux préparées et structurées obéissant à une méthodologie appropriée.</p> <p>(5) Toute conception en publicité audiovisuelle (spot publicitaire, films</p>	
--	--	---	--	--

	<p>matière de prise de vues (03 Caméras mini-D.V, éclairage, 03 trépieds pour caméra mini D.V, jeu de 03 batteries supplémentaires, machinerie pour travelling, équipement chroma pour traitement effet, 18 appareils photos numérique reflex à haute résolution avec accessoires) et en matière de post-production (04 stations de montage Mac. G5 avec logiciels adaptés, 04 lecteurs mini-DV avec accessoires, 04 lecteurs-graveurs DVD, 02 lecteurs DVD combo).</p>	<p>pédagogique puisqu'il sera possible de diminuer les délais de prise de vues photo et vidéo et du montage permettant ainsi une croissance des séances de corrections parallèles (donc actuelles) au travail des étudiants. Ces nouvelles conditions autoriseront donc une meilleure gestion du temps mais aussi et surtout de voir les productions des étudiants frôler, si ce n'est atteindre une qualité proche de celle des professionnels.</p>	<p>institutionnels, bande-annonce, habillage d'émission télévisée, générique de films ou d'émissions, etc.) découle d'une longue réflexion raisonnée et arraisonnée à une méthodologie qui s'appuie sur une recherche conceptuelle impérative. De grands efforts sont déployés par l'étudiant et il sera d'autant plus satisfait et réjoui s'il pouvait réaliser son projet de la meilleure des manières (techniques). Par ailleurs, les partenaires de l'ESSTED tout comme ceux désireux de conclure des conventions de partenariat ne seront que plus convaincus par les travaux des étudiants quand ceux-là seront présentés comme il se doit car un Designer qui n'a pas les moyens de bien présenter ses créations n'a pas les moyens de se maintenir.</p>	
--	---	--	---	--

	<p>(6) L'acquisition d'équipements informatiques pour 03 nouvelles salles déjà câblées et préinstallées (Pour 02 salles Design espace + produit 42 postes PC à hautes performances + 02 serveurs adaptés + 04 scanners (format A4/A3) + 04 grands onduleurs de préservation) (Pout 01 salle Design Image 21 postes Mac G.5 + 01 serveur adapté + 02 Scanners + 02 grands onduleurs de préservation) 01 Traceur numérique couleur format A0.</p> <p>(7) La création d'un laboratoire et l'acquisition et installation des équipements appropriés aux connaissances et aux techniques de mise en œuvre des</p>	<p>(6) Il n'est plus à démontrer l'utilisation des technologies informatiques à notre époque et dans les divers secteurs de création et de surcroît le Design. Les étudiants ne pourront être compétitifs sur le marché que sous la seule condition de maîtriser l'outil informatique. Ils pourront de ce fait, concevoir des prototypes industriels, des vues architectoniques tout comme des logos et autres animations 3D, et se préparer ainsi à la réalisation de visuels nécessaires à la bonne compréhension de leurs projets et auxquels on accorde une place importante sur le marché.</p> <p>(7) Une meilleure connaissance des matériaux ne peut qu'aider l'étudiant dans ses choix conceptuels mais aussi techniques. Il répondra donc</p>	<p>(6) Le résultat des études et des conceptions entreprises, par les étudiants, au sein des ateliers et dans le cadre des Projets de fin d'études se matérialisera en des visuels bien plus maîtrisés et aboutis grâce à une pratique régulière des différents logiciels de conception et de traitement d'images.</p> <p>(7) Les matériaux n'ayant plus de secrets pour l'étudiant, il lui sera aisé de concevoir des produits aussi bien « classiques » qu'hybrides et</p>	
--	--	--	--	--

	<p>matériaux souvent exploités en Design (bois et matériaux de synthèse)</p> <p>(8) La création de 04 ateliers techniques et acquisition et installation de leurs équipements appropriés, à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> → 01 Atelier de maquette → 01 Atelier de moulage → 01 Atelier de techniques de fabrication → 01 Atelier de techniques d'impression <p>(9) création et acquisition d'une matériauthèque dotée d'une médiathèque spécifique (Guides de références, guides industriels, encyclopédies matériaux et fiches techniques) valable pour l'ensemble des spécialités Design de l'ESSTED.</p>	<p>de manière bien plus opérante à l'énoncé des projets.</p> <p>(8) La technique est un pilier fondamental dans le Design, la technologie ne laissant plus de doute à ce sujet. C'est en ayant une bonne connaissance des différentes techniques et de leurs portées que l'étudiant saura laquelle est la plus adéquate selon les contraintes de son projet.</p> <p>(9) Par sa complémentarité avec l'enseignement théorique dispensé, la matériauthèque s'inscrit dans une structure pédagogique qui permettra à l'étudiant de connaître toute une gamme de matériaux innovants et des nouvelles conditions de leur mise en œuvre. Elle contribuera à l'enseignement de projet en mettant à la disposition</p>	<p>innovants.</p> <p>(8) La maîtrise et l'utilisation appropriée de la technique qui représente le moyen d'expression du Designer.</p> <p>(9) L'utilisation par l'étudiant des outils documentaires d'expérimentation et de simulation nécessaires à ses projets.</p>	
--	--	---	---	--

	<p>(10) Projection et construction sur 800m² de 08 nouveaux grands ateliers polyvalents au rez-de-chaussée et de 18 bureaux d'encadrement et de suivi à l'étage pour les enseignants du collège A et des maitres assistants + Espace d'exposition permanent des travaux d'étudiants (espace existant objet de litige avec l'ONAT).</p>	<p>des étudiants un outil d'aide aux choix et à la prescription.</p> <p>(10) La construction des 8 nouveaux grands ateliers contribuera non seulement à l'aplanissement d'un grand nombre de contraintes d'un point de vue pédagogique mais offrira aussi aux étudiants comme aux enseignants des conditions de travail optimales. Quant aux 18 bureaux d'encadrement, ils résoudreont la question de nomadisme que vivent les actuels enseignants encadrants du corps B et par conséquent l'amélioration de la qualité d'encadrement.</p>	<p>(10) Impact important sur la recherche scientifique et les publications.</p>	
	<p>(11) Réhabilitations en matière d'aménagement, d'équipement de numérisation et d'acquisition d'ouvrages et de références spécifiques de la bibliothèque de l'ESSTED.</p>	<p>(11) La bibliothèque est un espace ouvert, un espace d'interaction dans lequel on ne délivre pas seulement de l'information, des réponses mais où l'on vit aussi de la</p>	<p>(11) La disponibilité de l'information sera la principale donne de la réhabilitation de la bibliothèque et contribuera par ailleurs à créer un esprit collégial chez les étudiants et à le renforcer</p>	

		communication. A une époque où le monde virtuel prend de plus en plus de place, elle sera non seulement un lieu de véritable communication mais aussi d'échange et de dialogue.	auprès des enseignants.	
	(12) Renforcer le corps professoral « A » en encourageant les recrutements, les efforts d'avancement des maîtres assistants dans le grade.	(12) Cette procédure est forcément primordiale pour que l'ESSTED accède au rang de pôle majeur de formation et de recherche sur le Design, en particulier en Tunisie.	(12) Le nombre de publications et d'articles ne peuvent qu'enrichir le savoir et les différents débats relatifs au Design.	
	(13) Encourager et promouvoir l'avancement des travaux d'habilitation et de thèses pour les maître – assistants et les assistants de l'ESSTED et la création d'une direction des études.	(13) Cette procédure s'inscrit dans la lignée de la précédente puisqu'elle vient renforcer le corps professoral permettant aussi de le stabiliser, de l'uniformiser et l'unifier pour le rejaillissement d'une équipe soudée autant dans l'aspect professionnel qu'humain.	(13) Le nombre de travaux d'habilitation et de thèses réalisés sur les quatre années à venir.	
	(14) Appuyer l'adhésion des experts	(14) Les experts professionnels sont le trait	(14) L'adéquation des projets réalisés avec la demande du	

	<p>professionnels et des vacataires qualifiés dans le corps enseignant des spécialités de l'ESSTED et ce en ciblant le seuil de 25% de la totalité de l'effectif.</p> <p>(15) Renforcer le taux des enseignants corps « A » dans les enseignements des 1ères et 2èmes années. → Acquisition de 10 Data show au minimum pour le service.</p> <p>(16) Promouvoir et renforcer le recrutement du personnel technique qualifié pour la gestion, l'entretien et le suivi des nouveaux espaces sus-indiqués Et la numération totale et la modernisation des services de l'administration de l'ESSTED.</p>	<p>d'union entre le monde professionnel et la vie universitaire, ils apportent une vision propre à leur environnement de travail et enrichissent de ce fait les acquis des étudiants qui prélèveront à leurs contacts des données importantes pour leur futur métier de Designer.</p> <p>(15) Améliorer les abords réflexifs des différentes approches analytiques entreprises au niveau des deux premières années d'études.</p> <p>(16) La préservation des espaces de formation est indispensable, ils sont un des éléments du patrimoine de l'institution et leur bon usage et entretien feront d'eux des espaces accueillants et plaisants où il sera agréable de mener ses études.</p>	<p>marché et la meilleure intégration des étudiants lors de leurs stages professionnels et des ressortissants lors de leur insertion dans la vie professionnelle</p> <p>(15) Croissance du pourcentage de réussite dans les matières théoriques et analytiques.</p> <p>(16) Ces espaces seront désormais pris en charge directement par le personnel technique qualifié qui agira rapidement pour parer à d'éventuels problèmes ou détériorations avant qu'il ne soit trop tard. Les coûts de rénovation seront alors évités et l'entretien bien plus facile.</p>	
--	---	---	---	--

	(17) Numérisation de l'ordre de 20% les cours magistraux au niveau de chaque département	(17) La possibilité pour l'étudiant de se rattraper en cas de mauvaise compréhension lors de sa présence pendant le cours ou en cas d'absence (un taux d'absence autorisé de l'ordre de 20% justement).	(17) Voir le nombre d'étudiants ayant été absents pour des raisons diverses mais justifiées, se rattraper sur les cours manqués et être prêts pour les examens.	
II - Objectifs spécifiques A- PRODUCTION SCIENTIFIQUE ET RECHERCHE	(1) Création d'espace spécifique à la recherche scientifique et aux activités culturelles et ce aux bénéfiques du corps enseignant, des étudiants chercheurs et de l'ensemble des étudiants de l'ESSTED. (2) Création d'un laboratoire de recherche scientifique en Design (« Culture matérielle en design ») doté de trois unités de recherche distinctes	(1) La multiplicité des espaces destinés à ces activités ne peut que renforcer un sentiment de bien-être pour ses différents usagers et qui auront la possibilité à travers cet espace d'échanger et de partager leurs idées. En conséquence, un tel espace permettra une meilleure projection des différentes planifications stratégiques en la matière. (2) Concevoir des produits en s'inspirant de données reliées au passé de sa propre culture permet de saisir les particularités inhérentes à une	(1) Développement d'une plate-forme de dialogue et de convivialité qui motive et pousse à la production de documents scientifiques et de recherche. (2) Adéquation des produits créés avec les besoins exprimés par le consommateur. Dans le cas précis de l'école, les créations des étudiants devront	a- Absences des financements indispensables à l'administration pour mettre à disposition l'espace requis et la lenteur des procédures administratives intra / extra institution. b- Retard des décisions de haut niveau dans la validation, l'adoption et le financement des structures de recherches. c- Manque des traditions et de la culture du travail collectif auprès du corps enseignant pouvant engendrer un individualisme agissant négativement sur l'intelligence collective

	<p>en Design Image, Design espace et Design produit.</p> <p>(3) Création d'une structure d'évaluation interne annuelle se rapportant aux travaux de recherche du laboratoire sus-indiqué.</p> <p>(4) Création et mise en place d'une structure de veille technologique en rapport avec le domaine du design et d'innovation appropriée.</p>	<p>époque précédente ; il s'agit en fait de créer pour comprendre, pour mieux se comprendre et pouvoir se projeter vers l'avenir.</p> <p>(3) Maintenir un niveau honorable pour les recherches effectuées et viser toujours un niveau d'excellence.</p> <p>(4) Appréhender les grandes mutations qui affectent les développements industriels et tenir au courant des procédés et des produits susceptibles d'être introduits sur les marchés. De même, elle favorise les transferts de technologies et l'innovation et finance les brevets d'invention des deux meilleurs travaux d'étudiants pour chaque département et une fois par an.</p>	<p>être plus nombreuses à retenir l'attention et l'intérêt des industriels pour toutes les spécialités.</p> <p>(3) Déterminer les points forts à consolider et les lacunes à soigner.</p> <p>(4) Mettre en place un véritable dispositif d'alerte systématique capable de relever les évolutions technologiques concernant le domaine. Recensement des brevets d'invention une fois par an.</p>	<p>indispensable au maintien des structures de recherches.</p> <p>d- Absence de financement et lenteur des procédures auprès de l'INNORPI.</p> <p>e- Non-respect des délais</p>
--	---	--	---	---

	<p>(5) Prise de mesures nécessaires pour pousser les doctorants à présenter leurs travaux de recherche dans les délais prévus et relier chacun d'entre eux à une unité de recherche adéquate.</p>	<p>(5) Inciter les doctorants à faire de leurs recherches une priorité, nécessaire, pour l'amélioration de leur pratique pédagogique et les aider à emprunter les voies sûres qui leur permettent d'atteindre leur but. Subventionner les recherches à raison de 06 par an au minimum.</p>	<p>(5) Sonder le nombre de doctorants ayant respecté les délais qui leurs étaient fixés. Vérification de l'impact des recherches subventionnées.</p>	
B - INNOVATION PEDAGOGIQUE	<p>(1) Mise à jour et actualisation permanente des contenus génériques des unités d'enseignement appliquées et fondamentales (obligatoires et optionnelles) et ce aux bénéficiaires aussi bien des licences que des masters. Adaptation permanente de ces contenus aux besoins réels du marché d'emploi.</p> <p>(2) Création de nouvelles offres de formation en master professionnel prévues pour 2011/2012.</p> <p>(3) Création de</p>	<p>(1) Répondre à la demande du marché, le satisfaire et tenter de coller au plus près des quelques détails qui font la différence d'une formation à une autre.</p> <p>(2) & (3) Renforcer le potentiel de l'institution et créer de nouvelles qualifications.</p>	<p>(1) Suivre les évolutions et les innovations que connaît le marché et veiller à ce que l'on en prenne compte dans la préparation des contenus génériques.</p> <p>(2) Recensement des offres de formation en master professionnel.</p> <p>(3) Recensement</p>	<p>a-Manque au niveau de la création de nouveaux postes au grade de Maître-assistant. b-Déphasage entre les exigences particulières du marché de l'emploi et les extrants aussi bien des masters appliqués que des licences appliquées. c- Faiblesse des traditions du travail collectif en faveur de l'individualisme et du conservatisme d- Déséquilibre du rendu des différentes</p>

	<p>nouvelles offres de formation en mastère de recherche prévues pour 2011/2012.</p> <p>(4) Recherche de structures adéquates visant l'amélioration permanente du rendement et de la qualité d'encadrement du corps enseignant. Au sein des équipes de coordination pédagogique des matières et des spécialités</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au sein des équipes de coordination inter-départementale - Au sein des équipes permanentes de réflexion et de prospection de l'école. <p>(5) Organisation de séminaires et de colloques pédagogiques communs d'une manière cyclique.</p>	<p>(4) Perfectionnement des compétences du corps professoral en matière d'encadrement.</p> <p>(5) Travailler sur des thématiques précises et faire le point sur les travaux récents.</p>	<p>des offres de formation en mastère de recherche.</p> <p>(4) Consolidation des projets réalisés par les étudiants en atelier de spécialité ou en mémoire de projet de fin d'études.</p> <p>(5) L'émergence de nouvelles parutions.</p>	<p>entités constitutives des structures de recherche.</p>
<p>III- Objectifs spécifiques à l'ouverture sur l'environnement</p> <p>A- PARTENARIAT</p>	<p>(1) Consolider l'interaction entre l'ESSTED et le village des artisans de Denden.</p>	<p>(1) Développer des ressources propres à l'institution.</p>	<p>(1) La gestion différentielle du taux des ressources propres de l'institution par rapport aux taux généraux des ressources.</p>	<p>a- Absence de suivi et de révision des éléments du cadre juridique et organisationnel ordonnant la gestion de ces</p>

	<p>(2) Diversification et intensification des partenariats internationaux (Europe, pays arabes et africains)</p> <p>(3) Mise en valeur des productions scientifique, technique et conceptuelle de l'ESSTED auprès des institutions européennes similaires.</p> <p>(4) Mise en place d'une structure assurant le marketing communicationnel de l'ESSTED auprès des industriels, des artisans et des hommes d'affaires et chefs d'entreprises concernés par les spécialités de l'école.</p> <p>(5) Mise en place d'une structure de planifications, de contacts, de relations et de suivis des partenariats et des stages professionnels.</p>	<p>(2) Mettre à la disposition du corps enseignant les encouragements matériels immanents.</p> <p>(3) Un meilleur rayonnement de l'institution à l'échelle nationale et internationale.</p> <p>(4) L'intégration réelle de l'institution dans la sphère de l'économie de service.</p> <p>(5) Une mise en surveillance de ces activités au bénéfice des intérêts des enseignants prestataires de services universitaires de formation, et l'amélioration de leur positionnement en négociation et la</p>	<p>(2) Le nombre des contrats institution/corps enseignant.</p> <p>(3) Le nombre des contrats et des conventions institution / structures et organismes du tissu économique.</p> <p>(4) Le nombre de contrats avec les universités à l'étranger.</p> <p>(5) Le nombre des thèses de doctorat en cotutelle.</p>	<p>activités.</p> <p>b- Le niveau de mobilisation de la structure et du cadre administratif indispensable au suivi.</p> <p>c- Absence d'échange et de motivation intra/extra institution avec les offres proposées.</p> <p>d- Non efficacité des repères marketing communicationnel adoptés par l'ESSTED.</p> <p>e- Affronter les difficultés découlant de la centralisation des décisions notamment dans l'entrepreneuriat avec des vis à vis étrangers.</p> <p>f- Difficultés logistiques et administratives quant à la mobilité des étudiants pour l'étranger (principalement l'Europe) dans des cadres de coopération ou d'échanges.</p>
--	---	---	--	---

	<p>(6) Instauration de l'engagement de l'ESSTED dans une approche qualité en participant au PAQ et dans des projets internationaux tels que Tempus ou Erasmus.</p>	<p>consolidation des aptitudes de l'institution à entreprendre avec les intervenants externes.</p> <p>(6) Une position consolidée de l'institution au sein du réseau relationnel international et une mise en œuvre fiable des profils de compétences des enseignants chercheurs à travers le recours bénéfique au réseau relationnel scientifique du cadre enseignant.</p> <p>(7) Une employabilité renforcée au niveau du contexte local et étranger.</p>	<p>(6) Le nombre d'enseignants de l'ESSTED participants à l'étranger à des activités d'encadrement et de recherches.</p> <p>(7) Le nombre de profils scientifiques experts au sein de l'institution détachés à des universités étrangères.</p>	
B - INSERTION PROFESSIONNELLE	<p>(1) Création et mise en place d'un véritable hôtel d'entreprises (Pépinière + formation continue + sessions ouvertes et permanente de mise et de remise à niveau) Bâtir, aménager et équiper les locaux adaptés à cet hôtel et ce dans les enceintes de l'ESSTED sur une</p>	<p>(1) Une meilleure interaction avec les intervenants et les décideurs du tissu économique et notamment industriel.</p>	<p>(1) Une base de données dynamique et périodique des contacts et offres d'emploi à l'ESSTED.</p>	<p>a- Régression des offres et des encouragements (financiers). b- Déficience du cadre organisationnel et du rendement des structures. c- Déséquilibre du rapport offre / demande par rapport à certaines spécialités ou</p>

	<p>parcelle existante de 400m2 extensible verticalement en R+2.</p> <p>(2) Massification permanente des éléments se rapportant à la stratégie d'insertion professionnelle déjà adoptée par l'ESSTED Conventions de stages professionnels, quêtes d'offres d'emploi....</p> <p>(3) Elaboration et mise en service d'une grille interactive polyvalente exposant d'une manière permanente et actualisée des prestations et des productions assurées par les différents ressortissants de l'ESSTED sur le marché national et international en tant que profils professionnels spécialisés.</p> <p>(4) Création d'une structure de suivi et de contrôle permanents des stages et des opérations</p>	<p>(2) La promotion de la qualité et de la notoriété des diplômés et des licences à l'ESSTED.</p> <p>(3) Un meilleur cadre organisationnel de prospection et de suivi projetant sur des plannings court / moyen / long termes d'insertion.</p> <p>(4) L'instauration d'une logique de ressortissants employés / employeurs créateurs</p>	<p>(2) Un manuel de stratégie d'insertion spécifique à chaque licence.</p> <p>(3) Un document de prospection et de suivi des adresses professionnelles des ressortissants.</p> <p>(4) Un rapport annuel interactif sur les expériences et les réalisations professionnelles des ressortissants</p>	<p>licences.</p> <p>d- Manque de motivation et d'implication chez les ressortissants ou les anciens de l'ESSTED.</p> <p>e- Manque de prospection ou mutation non planifiée des équipes de travail.</p>
--	--	---	---	--

	<p>d'insertion professionnelle.</p> <p>(5) Constitution d'un mini-observatoire d'institution assurant la donne permanente d'idées authentiques quant aux développements des nouvelles demandes du marché et l'évolution progressive de ses différents horizons.</p> <p>(6) Consolidation continue de l'esprit d'initiative et de culture d'entreprise à travers l'exposition cyclique des expériences professionnelles acquises par les anciens ressortissants</p> <p>(7) Encouragement et appui à la création et à la mise en place d'une association des anciens ressortissants de l'ESSTED oeuvrant à la rencontre, l'échange et la communication permanente et mutuelle des adhérents.</p>	<p>d'entreprises.</p> <p>(5) La promotion de nouveaux créneaux professionnels qui interagissent directement avec les métiers de Design.</p> <p>(6) La confirmation du statut professionnel du designer au fond du tissu économique.</p>	<p>de chaque spécialité.</p> <p>(5) Compte-rendu et rapports périodiques planifiés des représentants de l'association des anciens de l'ESSTED.</p> <p>(6) Tables rondes et séances de travail avec les chefs d'entreprises, employeurs et partenaires de l'ESSTED.</p>	
--	---	---	--	--

Annexe 4 : programme d'études de Licence
de l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse 2011/2012

LICENCE APPLIQUÉE EN DESIGN

Mention : Espace. Spécialité : Scénographie

Semestre 3

Type unité	Matières	Forme	VHH	VHS	Pond. Interne	Coef. Gén.	Crédits internes	Crédit	Mode d'évaluation
U.F.1	Atelier de spécialité 2	T.D	8H	112	2	3	5	7	Mixte
	Infographie spécifique 2	T.D	4H	56	1		2		Mixte
	Techniques audiovisuelles	T.D	2H	28	1		2		Mixte
U.F.2	CTM de la scène	T.D	2H	28	2	2	2	6	Mixte
	Perspective scénographique et traitement	T.D	2H	28	1		2		Mixte
	Dessin thématique 2	T.D	1H	14	1		2		Mixte
U.F.3	Histoire du spectacle	C	2H	28	1	1	3	5	C. continu
	Psychologie de l'espace scénique	C	2H	28	1		2		C. continu
U.T	Anglais spécifique 1	C.I	1H	14	1	1	2	6	C. continu
	Culture de l'entreprise	C.	1H	14	1		2		C. continu
	Droit de l'homme et Propriété intellectuelle	C	1H	14	1		2		C. continu
U.O	Spécifique institution		4 H	56		1		6	C. continu

Semestre 4

Type unité	Matières	forme	VHH	VHS	Pond. interne	Coeff. Gén.	Crédits internes	Crédits	Mode d'évaluation
U.F.1	Atelier de spécialité 3	T.D	8H	112	2	3	5	7	Mixte
	Infographie spécifique 3	T.D	2H	28	1		2		Mixte
U.F.2	CTM de la scène 2	T.D	4H	56	1	2	4	6	Mixte
	Techniques audio visuelles	T.D	2H	28	1		2		Mixte
U.F.3	Sémiologie du design espace	C	2H	28	1	1	3	6	Mixte
	Morpho structure scénique	C	2H	28	1		3		Mixte
U.T.	Anglais spécifique 2	C.I	1H30	21	1	1	2	5	Mixte
	Culture de l'entreprise 2	C.I8H	1H30	21	1		3		Mixte
U.O.	Spécifique institution		4H	56		1		6	Mixte

Semestre 5

Type unité	Matières	Forme	VHH	VHS	Pond. interne	Coeff. Gén.	Crédits internes	Crédits	Mode d'examen
U.F.1	Projet pratique (PFE)	T.D	8H	112	4	3	5	7	CC
	Rapport de projet	T.D	4H	56	1		2		Mixte
U.F.2	Infographie	T.D	2H	28	2	1	4	6	CC
	Techniques d'application	T.D	2H	28	1		2		CC
U.F.3	Lecture de l'art	cours	2H	28	1	1	5	5	Mixte
U.T.	Anglais	T.D	2H	28	1	1	3	6	Mixte
	Culture de l'entreprise	T.D	2H	28	1		3		Mixte

U.O.	Spécifique institution	T.D	4H	56				6	Mixte
------	------------------------	-----	----	----	--	--	--	---	-------

Semestre 6

Type unité	Matières	VHH	VHS	Crédits
Stage professionnel	Stage effectué au sein d'un organisme professionnel	40 H	560H	30

Annexe 5 : « Enseigner le théâtre, le théâtre pour enseigner »

(retour sur une expérience pédagogique)

Nous avons longtemps hésité à intégrer ces pages dans la thèse en tant que section à part entière, puis nous avons opté pour les faire figurer dans cette annexe. Cette hésitation est justifiée par plusieurs raisons : notre courte expérience dans le domaine de l'enseignement, ou le caractère très général des cours de théâtre donnés, pendant deux années universitaires, aux futurs professeurs des écoles. Nous estimons que deux ans d'enseignement supérieur ne donnent guère une vision approfondie de la pédagogie, même si notre expérience en la matière a commencé, quelques années auparavant, dans un établissement de l'enseignement secondaire en France.

Nous essayons cependant, depuis plusieurs années, d'appliquer ce que nous appelons *la pédagogie participative*, dans laquelle l'apprenant et l'enseignant se partagent la responsabilité du cours dès sa mise en place. Évidemment, l'enseignant impose le programme semestriel ou annuel aux étudiants, mais, par la suite, après un temps d'observation et de réflexion, l'un et l'autre entament un dialogue autour de ce programme, sur la manière de l'appliquer, ou sur le partage des tâches, afin que chaque membre de l'équipe puisse choisir le thème ou le chapitre qu'il traitera plus tard. Cet esprit de partage ne doit pas craindre la divergence ou le désaccord, car comme le préconise Claude Roux, dans *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline* : « Nous optons pour un enseignement créatif qui favorise l'esprit divergent. Un enseignement de l'initiative développant l'aptitude à se poser des problèmes, et à leur apporter des solutions originales¹ ».

Le choix d'évoquer la pédagogie participative pour elle-même est très important pour qui nous avons toujours souhaité utiliser nos recherches théoriques avec les étudiants, non pas pour les considérer comme des cobayes, ou valoriser nos connaissances théoriques, mais pour associer plus étroitement les apprenants à

¹ Claude Roux, *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, éd. Jacqueline Chambon, Nîmes, 1999, p. 15.

un projet plus global d'acquisition de connaissances qui favorise « le travail avec le doute, le statut de l'erreur, les démarches et mises en œuvre, l'apprentissage expérientiel, les critères de l'auto-évaluation, ou de l'évaluation par les pairs, la motivation, la flexibilité, la capacité de développer un esprit critique¹ ».

L'objectif de ces pages ne propose guère le traitement de tout un programme, séance par séance, mais nous souhaitons expliquer les grandes lignes d'une démarche générale, avec les objectifs à atteindre, et les points à améliorer pour les années qui viennent. Nous avons choisi de ne citer, ici, que quelques cours, dont le choix n'est pas lié à la réussite ou au bon déroulement, mais à l'implication des étudiants par rapport aux règles mises en place par un contrat pédagogique, pour mener à bien le projet éducatif.

ii. Briefing de l'atelier

Le cours de « techniques théâtrales » en Licence Appliquées en Sciences de l'Éducation, est un atelier enseigné en 2^{ème} année sur deux semestres. Il permet à l'étudiant d'acquérir des connaissances théoriques, et des compétences dans le domaine de la communication verbale et non verbale. Il lui permet aussi de pratiquer son activité pédagogique à l'école primaire en utilisant tous les moyens et les techniques de l'expression théâtrale, pour donner aux modes d'éducation et de transmission du cours un aspect ludique qui assure une interaction dynamique avec l'élève. L'expression théâtrale facilite l'apprentissage de l'élève, mais aussi le développement de son esprit créatif. Elle améliore le goût, elle construit la personnalité, et elle développe la confiance en soi de l'apprenant.

iii. Le contrat pédagogique

Dans le respect du programme pédagogique du Ministère, un contrat didactique / pédagogique est mis en place entre l'enseignant et les apprenants. L'objectif de ce contrat est de responsabiliser l'étudiant, afin de l'intégrer dès le début dans le processus de l'apprentissage en tant qu'élément vivant et réactif. Dès la première séance, nous avons entamé un débat avec les apprenants pour leur

¹ Grazia Giacco, *Recherche-crédation et didactique de la création artistique*, op. cit., p.115.

expliquer le programme du semestre, les projets à réaliser, les défis à relever, et les objectifs à atteindre. Nous avons, par la suite, jugé primordial de demander l'avis de chaque apprenant, sur ses attentes dans cet atelier, de ses difficultés et de ses objectifs personnels à court et à long terme. « Le but de cet outil pédagogique est de faire prendre conscience de l'importance de clarifier les rôles et les enjeux dans le processus enseigner / apprendre¹ ». Ce contrat contient, d'un côté, quelques règles et consignes à respecter, et de l'autre, des demandes à exaucer. Nous citerons certains des points de ce contrat :

- L'enseignant annonce le chapitre, les démarches et les objectifs. Il annonce aussi le début et la fin de chaque cours.
- L'apprenant participe à la mise en place de chaque chapitre en proposant d'autres démarches et davantage d'objectifs.
- Le cours est participatif, et l'étudiant ne se contente pas de « consommer » la production de l'enseignant.
- Chaque étudiant (ou groupe d'étudiants dont le nombre de personnes est limité à trois personnes) doit ou doivent animer une séance sous la direction de l'enseignant. Les autres étudiants préparent les critiques, annoncent les failles et les faiblesses, et proposent des améliorations. (Processus d'auto-évaluation et d'une évaluation entre apprenants, acceptation des critiques des uns et des autres pour s'améliorer).

Les étudiants seront davantage encouragés et responsabilisés sur les connaissances à retenir, plutôt que continuellement menacés par des devoirs à faire et des examens à valider. Nous avons créé un climat de confiance au lieu de chercher à punir ou évaluer les étudiants.

iv. Déroulement

Comme cela a été dit auparavant, nous avons choisi de ne pas parler de tout le programme, mais seulement de certains cours. Par conséquent, nous présentons dans les pages qui viennent quatre cours : le premier est intitulé « les différentes

¹ Britt-Mari Barth, *Le Savoir en construction, op. cit.*, p. 150.

formes d'expression théâtrale », le deuxième concerne « l'improvisation » le troisième est « le théâtre d'ombre », et le dernier « le masque ».

A. Les différentes formes d'expression théâtrale

Dans la mesure où le premier cours est une initiation, j'ai commencé par demander aux étudiants la ou les raison(s) pour lesquelles ils suivent le cours, le trouvent-ils utile ou nécessaire pour leur formation de professeur des écoles ? Et enfin quels objectifs souhaitent-ils atteindre en assistant à ce cours de théâtre ? De mon côté, j'ai exprimé mes objectifs du moment, particulièrement celui de mettre en œuvre mes connaissances en pédagogie et en art « comme instrument de réforme de l'enseignement¹ », et en appliquant de nouvelles méthodes.

Par la suite, j'ai fait une initiation au théâtre en parlant de ses différentes formes, de son histoire, mais aussi en proposant aux étudiants de jouer quelques scènes improvisées. Ces dernières peuvent venir d'une séquence de film ou d'une série, mais de préférence d'une pièce théâtrale. Cette étape d'initiation est primordiale pour l'enseignant et l'apprenant. Comme dit précédemment, l'enseignant a besoin d'une période d'observation afin de comprendre les besoins et les attentes des apprenants. Quant à ces derniers, ils profitent de cette période pour appréhender l'importance du théâtre dans le processus didactique, et commencent à poser les bonnes questions sur cet art, et ce qu'il peut ajouter à leur formation.

Le but de ce cours n'est pas de faire des apprenants des acteurs professionnels, mais de les aider à maîtriser leur corps, leur tête et leur cœur. Leur maîtrise est primordiale pour tout acte didactique et, plus tard, pour toute volonté de transmission. J'ai commencé par expliquer trois types d'expression qui sont : l'expression corporelle, l'expression vocale, et l'expression émotionnelle. Comme je l'ai dit, mon travail consiste à développer trois lieux d'apprentissage, le cœur, la tête et le corps, mais cette tentative peut aussi s'envisager comme le fait Quinet Obed Niyikiza, dans *Pédagogie active et participative à l'université : une contribution à l'enseignement supérieur au Rwanda* :

¹ Carl Ransom Rogers, *Liberté pour apprendre*, op. cit., p. 99.

[en proposant] trois verbes : vouloir, connaître, pouvoir. Il s'agit de trois démarches : d'abord, l'homme met en œuvre sa volonté libre avec ou contre les circonstances fortuites du monde ; ensuite, la connaissance qui lui permet de se libérer des impressions confuses et de se construire un univers de lois ; et enfin, le pouvoir venant des moyens techniques que l'homme se donne pour entretenir les dispositions à faire une œuvre de soi-même¹.

En plus de ces trois démarches (vouloir, connaître et pouvoir), tout apprentissage commence par la compréhension de soi-même, et par la connaissance de ses propres capacités corporelles, émotionnelles et mentales. En activant ces trois éléments, nous déclenchons la volonté de l'apprentissage chez tout apprenant. C'est pour cela que j'ai proposé des exercices libres pour faire comprendre les trois niveaux d'expression.

Exercice n°1 : dans le premier exercice, les étudiants doivent choisir un thème qui touche l'école, comme le cadre, les méthodes d'enseignement, ou encore les problèmes des usagers de l'école, comme le handicap, la pauvreté, l'obésité, l'autisme, etc.

Exercice n°2 : le deuxième exercice suppose de choisir des sentiments à jouer sur scène, comme l'amour, la tendresse, la haine, la vengeance, l'espoir, la trahison, la honte, le courage, l'agressivité, la souffrance, etc. Pour cet exercice, les acteurs doivent choisir un lieu au hasard pour jouer la scène. Ils passent d'une émotion à une autre en changeant ou non l'espace.

Exercice n°3 : cet exercice suppose de choisir un événement très important dans la vie, comme la naissance, la mort, la réussite (une soutenance, le baccalauréat, la première entrée à l'université, le premier jour de travail).

Pour réaliser ces trois exercices, les étudiants peuvent se mettre en groupe, ou choisir de réaliser une « performance » individuelle. Ils disposent d'un temps de préparation, puis présentent leurs travaux, autrement dit se mettent à jouer. Chaque groupe ou individu doit préciser le lieu de la scène, choisir quelques accessoires même imaginaires, et donner quelques indications aux collègues concernant leurs choix, leur forme d'expression (mime, pantomime, etc.). Les étudiants-spectateurs peuvent réagir à la performance de leurs collègues, poser des

¹ Quinet Obed Niyikiza, *Pédagogie active et participative à l'université : une contribution à l'enseignement supérieur au Rwanda*, op. cit., p. 25.

questions, faire des remarques, proposer des améliorations, etc. L'échange est bénéfique pour les performeurs comme pour les spectateurs. En effet, les remarques et observations aident à perfectionner les performances de jeu des acteurs, qui n'hésitent pas à prendre en compte les remarques et conseils de leurs collègues. Réciproquement, ces derniers s'inspirent des travaux de leurs collègues, évitent de refaire les mêmes erreurs, et apprennent à observer, critiquer et valoriser. Les futurs professeurs des écoles ont besoin de ce type d'exercice pour pouvoir, plus tard, aider les élèves à apprendre.

Par la suite, nous analysons ensemble les travaux des uns et des autres, afin de comprendre quels sont les outils et les techniques utilisés, les objectifs et les aboutissements. Au-delà du travail de l'expression, il s'agit aussi de mettre en place une certaine familiarisation avec le théâtre, étant donné que la majorité des étudiants sont des néophytes et qu'ils n'ont jamais fait de théâtre. Certains de ces étudiants ont même annoncé, à la première séance, qu'ils n'aiment pas le théâtre, et qu'ils ne voient pas l'intérêt du cours pour leur formation. Nous pouvons parfaitement le comprendre, car ces étudiants n'ont jamais fréquenté le théâtre, ni pour s'initier à cet art, ni pour regarder un spectacle. En Tunisie, la majorité des collèges et des lycées ne donne pas ce type de formation, et l'on peut ajouter à cela l'absence de clubs et d'ateliers parascolaires.

Après quelques séances, ces mêmes étudiants – qui n'aimaient pas le théâtre – n'ont pas hésité à poser des questions, et à faire des remarques pendant les discussions autour des différentes saynètes jouées. Ils ont commencé à comprendre l'importance de cet art, et cela les a motivés. Ce travail d'expression a aiguisé leur curiosité et leur volonté de maîtriser leur corps, leur voix, leur respiration et leurs émotions. Ils se sentaient mal dans leurs corps, et ces exercices d'initiation leur ont finalement donné du plaisir, et la possibilité de réfléchir à leurs actions, à leurs mouvements, et à leur façon de dire et faire les choses.

En ce qui concerne leur façon d'agir par rapport au monde extérieur et à leur interlocuteur, ils se mettent à réfléchir à la technicité de la communication verbale et non verbale. Ils comprennent que cette dernière n'est pas le fruit du hasard ou qu'elle ne se fait pas fortuitement. Elle est réfléchie, et c'est le théâtre qui permet d'en prendre conscience.

En donnant ce cours / atelier, j'ai constaté qu'engager l'étudiant et le responsabiliser est la meilleure solution pour qu'il décide de continuer cet apprentissage en choisissant son orientation, et les façons d'apprendre. Ils se donnent ainsi les moyens de maîtriser le savoir, ils décident du déroulement, et ils assument les conséquences de leurs choix. En acceptant de jouer ces scènes, les étudiants s'engagent avec leur intelligence autant qu'avec leurs corps et leurs sentiments.

Je donne en outre une certaine autonomie à tous les étudiants pour qu'ils s'évaluent eux-mêmes, et acceptent l'évaluation de leurs collègues. L'effet miroir donné par l'auto-évaluation, ainsi qu'avec la critique des collègues a un double objectif. Le premier concerne celui de se mettre devant le miroir pour se regarder et faire un diagnostic sur soi-même, ce qui donne plus de confiance en soi. À partir de là, l'étudiant accepte les critiques de ses collègues, afin de s'améliorer et de perfectionner ses différents niveaux de communication verbale et non verbale.

Le deuxième objectif est d'apprendre à analyser et à comprendre pour dépasser les avis hâtifs comme j'aime / je n'aime pas. Un futur enseignant, même s'il peut apprécier ou non telle ou telle idée ou réponse, doit garder sa neutralité et son objectivité critique pour pouvoir bien juger ses élèves à leur juste valeur. Il s'agit donc, comme le conseille Philippe Meirieu, de multiplier les formes d'expériences ou d'expérimentation par soi-même :

Former [les étudiants] à construire l'avenir et non à reproduire le passé ; introduire dans l'enseignement [...] le « souci des choses matérielles » et de la technologie ; ne pas mépriser les activités et les métiers manuels ; ouvrir les [étudiants] à l'actualité sous toutes ses formes ; veiller à un équilibre entre le développement de l'esprit et celui du corps ; développer toutes les formes de « méthodes actives » ; et enfin, « user fort peu de l'autorité dans l'éducation, car on n'élève pas un [étudiant] en le contraignant sans cesse sous le joug... L'essentiel est de laisser [l'étudiant] réfléchir, se convaincre et se mettre à l'œuvre lui-même ¹.

Cet équilibre et ce développement des formes passent principalement par la création d'un espace de liberté, nécessaire pour s'ouvrir à l'autre, ainsi que sur les

¹ Philippe Meirieu, « Avez-vous dit "nouvelle" ? », in Cécile Atek, Jacqueline Bozon-Patard, Colette Castelly, Concepcion Lecollier, Maria Alice Amédioni, Alain Pastor, Marie-Pierre Pomares, Michèle Prandi, Nadine Sahloul, Eddy Sebahi, Jean-Marc Soulié, *Repères pour une Éducation Nouvelle, enseigner et (se) former*, éd. L'essentiel, Lyon, mai 2001, p. 6.

nouvelles technologies et les idées nouvelles. « Ce développement de l'esprit » et « du corps » est adéquat pour le développement mental de l'enfant, et de son imagination. De la même manière, pour apprendre, l'étudiant doit s'engager avec tous ses sentiments et toute son intelligence. Son apprentissage devient plus profond, et le marquera plus longtemps. Libre à lui de continuer la même situation d'apprentissage ou de la changer, tant qu'il garde à l'esprit les objectifs à atteindre pour chaque situation

B. L'improvisation

Le deuxième cours que je vais évoquer concerne l'improvisation, et l'importance de ce cours réside en plusieurs points. Tout apprenant (quelle que soit la spécialité) a besoin de ce type de cours, tant sur le plan personnel que pour les compétences professionnelles. En effet, « l'improvisation est l'exercice par lequel l'être humain se connaît et se confirme dans sa nature d'être raisonnable, c'est-à-dire d'"animal" qui fait des mots, des figures, des comparaisons, pour raconter ce qu'il pense à ses semblables¹ ». Pour maîtriser cet acte d'improvisation, il faut faire appel à plusieurs capacités humaines qui sont l'écoute, l'acceptation des idées d'autrui, l'esprit d'équipe, le sens de l'observation, etc. Lorsqu'il évoque cette pratique dans son *Manuel d'improvisation théâtrale*, Christophe Tournier cite neuf compétences pour maîtriser l'improvisation qui sont : accepter, écouter, animer, construire, jouer le jeu, préparer, innover, s'amuser, et enfin oser.

Ces comportements rappellent les principes de tout apprentissage car, pour accéder à un nouveau savoir, il faut commencer par l'accepter, et donc « savoir [le] recevoir² ». Puis vient l'écoute, car l'acteur « doit écouter son partenaire et entendre tout ce qu'il dit, s'il doit improviser une scène³ ». Il en est d'ailleurs de même pour tout apprenant, même s'il doit recevoir le savoir de son guide, ce

¹ Marc Derycke et Michel Peroni, (dir.), *Figures du maître ignorant : savoir et émancipation*, Publication de l'Université de Saint-Etienne, Saint-Etienne, collection « sociologie-Matières à penser », 2010, p. 14.

² Christophe Tournier, *Manuel d'improvisation théâtrale*, éditions de l'eau vive, France, novembre 2003, p. 14.

³ Viola Spolin cité par Christophe Tournier, *Manuel d'improvisation théâtrale*, *op. cit.*, p. 16.

dernier commence par l'écouter, afin de comprendre quels sont ses besoins et ses limites. Il s'agit d'écouter pour enregistrer tout en déchiffrant la signification fondamentale du message transmis. L'écoute totale permet d'inculquer

à l'élève/comédien/improvisateur qu'on ne peut impunément avancer quelque chose et abandonner ce quelque chose immédiatement après... Par le principe de la vision périphérique, l'élève peut également apprendre que le moindre geste posé a de l'importance et ne peut être gratuit¹.

Cela mène au troisième principe qui est percuter. L'enseignant crée une sorte de jeu de ping-pong avec l'apprenant, il le fait réagir en le poussant à réfléchir pour réagir, à questionner, et à s'exprimer d'autant plus que l'acteur provoque le tac au tac (l'action, la réaction) avec son collègue de scène. Cela peut devenir un jeu de provocation, dans lequel il s'agit de remettre en cause leurs capacités et leur réflexion, afin de les pousser à « rebondir » sur des idées pour aller au-devant de l'acte d'apprentissage.

Avec le temps, les étudiants acceptent de jouer le jeu afin d'« absorber » les connaissances comme une éponge. Le dernier terme utilisé ne fait pas des étudiants des récepteurs passifs, tant que la transformation en « éponge » est réfléchie et volontaire. Ce niveau d'acceptation du savoir est très important, parce que l'apprenant se transforme lui-même en provocateur, et pousse son facilitateur d'apprentissage à quitter le sentiment de supériorité considéré comme l'un des critères des enseignants traditionnels, qui pensent transmettre le savoir à des apprenants ignorants. Cela pousse l'enseignant à ne plus se limiter au cours académique, et à essayer de se renouveler, et de chercher l'originalité et la créativité. De même que lors de l'improvisation d'un texte ou d'une action sur scène, il faut faire en sorte d'improviser le cours avec les élèves ou les étudiants, tout en suivant un fil conducteur prédéfini permettant d'atteindre les objectifs pédagogiques. « La finalité serait alors d'apprendre non pas à faire du [théâtre], mais à penser [théâtre] afin d'atteindre les compétences transversales requises

¹ Robert Gravel cité par Christophe Tournier, *Manuel d'improvisation théâtrale*, op. cit., p. 16.

pour la résolution de problèmes et la fécondation des modes créatifs dans le cadre d'une pratique décloisonnée¹ ».

Pour ce faire, il faut que le cours soit animé et préparé par avance. Ainsi, tous les étudiants se transforment en personnages. Ils s'imprègnent « des goûts, des émotions, des parfums, des sons et des apparences. [Car] La conscience ouverte du monde alentour est un outil nécessaire² » pour accepter le savoir. L'apprenant utilise son corps, sa voix et son esprit pour accéder aux profondeurs de la recherche. Il utilise l'espace et le temps au point de les posséder. Le superficiel n'existe pas dans l'apprentissage comme il n'existe pas dans l'improvisation. L'apprenant-acteur transforme la salle en scène, et imagine un espace spectaculaire rempli de spectateurs pour leur parler, les regarder et les questionner. À partir de là, l'apprenant commence à construire un savoir en le personnalisant. Même si le message transmis à tous les apprenants est le même, la compréhension demeure toujours différente, et surtout dépendante des capacités du récepteur.

Dans ce cours, il y a une exigence qui est de se mettre en groupes, car « le travail en groupe est un travail d'occupation et d'orientation dans l'espace³ ». Cette occupation en groupes de l'espace demande une certaine confiance entre les membres. Pour atteindre cette confiance, il faut que chaque apprenant ait confiance en lui, pour ne pas avoir peur de l'erreur, et la propage autour de lui.

Avant de commencer le travail, le thème général est choisi collectivement, par le guide pédagogique et les étudiants, avant de commencer le travail. L'erreur et l'échec n'existent pas dans l'improvisation. L'instantanéité et le rebondissement sont les armes de chaque apprenant pour chercher le chemin qui mènera vers la destination souhaitée (donner une leçon, raconter une histoire, etc.). Les thèmes choisis sont souvent liés à des situations de classe d'écoles primaires, mais peuvent aller jusqu'à des situations de vie privée, et divers types de situations pouvant résulter à tout professeur des écoles tout au long de sa carrière. Les choix

¹ Hayla Kekhia Meddeb, *Design, complexité et enseignement*, éd. Centre de Publication Universitaire, coll. « Architecture, Urbanisme et Beaux-arts », Tunis, 2017, p. 16.

² Viola Spolin, citée par Christophe Tournier, *Manuel d'improvisation théâtrale, op. cit.*, p. 23.

³ *Ibid.*, p. 34.

ne sont guère anodins, parce qu'il s'agit d'enseigner le théâtre aux futurs professeurs des écoles, et non à de futurs acteurs professionnels.

Les trois derniers critères, qui sont innover, s'amuser et oser, combinent le choix du thème qui demande beaucoup de réflexion et de courage de la part des apprenants, et le processus de la création et sa transformation en spectacle porteur de plusieurs messages éducatifs sur le plan professionnel, social, psychologique et mental, et qui touche les apprenants/acteurs et leurs futurs élèves. Afin de pousser les limites de la provocation, on peut parfois avoir subitement recours à l'improvisation. C'est une expérience particulière pour les apprenants mais, avec le temps et en expliquant les raisons de ce choix de traitement du cours, ils acceptent de jouer le jeu. Un futur professeur des écoles risque d'improviser dans ses cours ou aussi dans des situations particulières.

À titre d'exemple d'exercice poussant les limites de la provocation, on peut jouer le thème du handicap. Des apprenants ont joué le rôle d'un handicapé sans prévenir les autres apprenants. Ces derniers ont subi quantité de scènes ; des déclarations d'amour, des scènes de soutien physique et moral, des rires, des pleurs, et des explosions de colère, ou une indifférence sadique ou naturelle.

Quand « nous nous amusons, nous osons », disent les étudiants après chaque scène improvisée, et ils sont pris d'un fou rire en reconstruisant les bribes qui leur ont échappé. Cet épanouissement, qui est le moteur d'apprentissage que nous avons défendu dans les chapitres précédents, nous l'avons constaté lors des cours d'improvisation. L'improvisateur-apprenant doit s'amuser, prendre des risques maîtrisables, pour acquérir des connaissances et approfondir les techniques communicationnelles.

C. Le théâtre d'ombres

À chaque fois que je commence un nouveau chapitre du programme, je demande aux étudiants de faire des recherches théoriques (définition, histoire, étymologie et évolution) autour du thème qui sera étudié. Les paragraphes qui suivent sont le résumé des échanges d'informations entre les étudiants. L'importance de ces lignes vient du fait qu'elles résument un travail collectif effectué par eux. L'unique tâche effectuée en tant que pédagogue est de traduire

les informations, étant donné que le cours est majoritairement donné en arabe, mais aussi de corriger des fautes d'orthographe quand l'information est déjà donnée en français.

« Le théâtre d'ombres est une forme théâtrale apparue en Chine. Avec le temps, cet art a évolué et s'est propagé pour atteindre le monde entier. Dans son processus d'évolution, il a pris différents noms comme, par exemple Karagöz en Turquie (littéralement « œil noir » en turc) qui désigne le théâtre d'ombres turc ou encore le Wayang Kulit en Indonésie. Il a aussi pris des couleurs en atteignant les pays d'Asie, d'Afrique ou en Europe. Si cet art était utilisé, à ses débuts, pour amuser le public en s'inspirant de la religion, il s'est, par la suite, inspiré du folklore et de l'actualité pour rechercher d'autres objectifs dépassant, de loin, le pur amusement.

Cette forme de théâtre consiste à projeter des ombres produites par des silhouettes devant un écran. Pour ce faire, il faut une source de lumière placée derrière les silhouettes pour que les ombres de ces dernières se projettent sur les écrans. Les silhouettes fabriquées en cuir, carton, plastique, bois ou métal, etc. sont manipulées à l'aide de fines tiges. On peut aussi y associer de la musique, du chant, de la littérature, etc. Par la suite, il faut fabriquer le castelet. Pour ce faire, il suffit de choisir un carton selon la taille des silhouettes et le nombre de manipulateurs requis, ainsi que des équipements techniques comme l'éclairage ».

Après cette introduction au théâtre d'ombres, nous entamons une discussion autour des techniques utilisées pour fabriquer le castelet et les marionnettes, et écrire un scénario destiné à un public d'enfants de 6 à 12 ans (l'âge moyen des écoliers). Les étudiants utilisant des matériaux accessibles aux enfants, et faciles à manipuler (carton, papier calque, adhésif, source lumineuse, ciseau), et ont un stylo et du papier pour écrire le scénario.

Par la suite, des vidéos sont diffusées pour montrer des exemples de scènes de théâtre d'ombres chinoises. Les étudiants doivent analyser ces scènes en présentant les côtés techniques, esthétiques et dramatiques. Dans les deux séances suivantes, les étudiants ont commencé à fabriquer leur castelet, et leurs marionnettes, et rédigé des scénarios.

Durant deux semaines, les étudiants ont exposé leurs projets. Généralement, le travail est réalisé en groupe, mis à part quelques étudiants qui ont choisi d'effectuer une expérience personnelle, suite à laquelle la majorité de ces derniers ont constaté la difficulté du travail en solo, étant donné la complexité de la manipulation, et surtout la question de la coordination entre la parole et les gestes. Ces difficultés ne disparaissent pas, pour autant, dans les autres projets réalisés par des groupes d'étudiants, mais cela reste moins visible.

Comme d'habitude, nous avons laissé aux étudiants la liberté de choix du travail en équipe ou en solo, mais nous les avons encouragés à travailler avec les autres. Ce choix du travail en équipe s'explique par la volonté de les imprégner d'un esprit de partage et d'entraide. Les étudiants, futurs professeurs des écoles, sont appelés à apprendre plus tard à leurs élèves toutes ces notions de travail, et pour cela ils doivent eux-mêmes être convaincus des bienfaits de cet esprit d'équipe. Au lieu d'exiger un unique sujet, les propositions de thèmes ont été faites suite à des discussions avec les étudiants, et ils ont dû ensuite les respecter. Ces thèmes peuvent être une leçon de morale, mais aussi un proverbe traduit en jeu théâtral, un cours donné en forme de théâtre d'ombres (cours de langue, de géographie, d'histoire, de science, etc.)

Les objectifs de cette forme d'expression théâtrale sont nombreux, et ne négligent pas pour autant des objectifs éventuels, nous citerons quelques exemples : le premier concerne les arts plastiques et la créativité ; le deuxième, porte sur l'aspect théâtral, et le troisième est d'ordre psychopédagogique. Hormis l'aspect pédagogique, le reste des objectifs touchent l'apprenant / enseignant d'un côté, et l'élève de l'autre.

Commençons par les arts plastiques : pour fabriquer le castelet et les marionnettes, l'apprenant doit savoir manipuler des outils comme le cutter, les ciseaux, les pinces, etc., et des matériaux comme la résine, le bois, le carton, du latex, de la mousse souple, la peinture, etc. Durant les quelques semaines d'apprentissage de cet art, l'étudiant apprend à manipuler ces matériaux et ces outils, afin de réaliser son projet. Certes, ce n'est pas notre rôle de leur apprendre à couper, à dessiner ou à composer des couleurs, nous les aidons seulement à

mettre en valeur les apprentissages acquis dans d'autres cours pour la réalisation du castelet et des marionnettes.

L'aspect théâtral, quant à lui, concerne le développement de l'expression orale en public, l'expression corporelle, le fait de favoriser l'écoute et d'attirer l'attention du public. Le dernier objectif concerne la capacité du futur professeur à varier ses techniques pédagogiques, afin de permettre une meilleure familiarisation avec le cours donné. Cette forme de cours, inhabituelle, est très attractive par son aspect ludique et amusant. L'élève réagira facilement dans ce cours étant donné qu'il joue au lieu d'apprendre de manière traditionnelle. De son côté, l'enseignant s'approche davantage du monde de l'enfant, en l'invitant à jouer, tout en continuant sa tâche de transmetteur du savoir. Cette forme allège aussi le poids de la responsabilité, qui devient de plus en plus angoissante.

D. Le masque

Le cours avait un double objectif. Le premier est d'expliquer aux étudiants la fonction du masque au théâtre, ses utilisations, et les situations dramatiques qu'il peut permettre de créer. Le deuxième objectif, qui est aussi le plus important mais dépend du premier, est l'utilité du masque dans des situations pédagogiques. En effet, le masque facilite la transmission et davantage la communication dans des cas où la communication dite traditionnelle montre ses limites

Comment parler du masque et de son importance aux apprenants quand ils pensent qu'il les prive de leur visage ? Sinon, à quoi servirait un masque si nous pouvions tout faire avec le visage ? Après de longues séances d'apprentissage, concernant l'utilisation du corps, de la voix, de l'espace, etc., les apprenants/acteurs doivent trouver un masque leur permettant d'améliorer leur *expression faciaux*. Pour ce faire, l'apprenant qui endosse le masque doit se soumettre à ses caractéristiques, si bien que l'apprenant s'adapte aux critères du masque afin de l'adopter.

Le choix du masque est une étape souvent décisive et complexe. Si certains [apprenants] se fixent d'emblée sur l'un des caractères et ne le quittent plus d'autres,

au contraire, passent plusieurs séances de travail avant de se décider, rejetant tour à tour les différents masque, sans comprendre d'où provient la difficulté du choix ¹¹.

Parler de l'adoption du masque ne veut en aucun cas dire que l'apprenant/acteur doit se débarrasser de toutes ses caractéristiques et de sa façon de faire les choses. L'adoption est davantage le fait de tisser des liens avec ce masque de telle sorte que même si le spectateur revoit ce masque après le spectacle, il lui rappellera automatiquement le personnage.

Le cours de masque suit celui de « l'improvisation » et de « différents types d'expression » durant lesquels les étudiants ont essayé, par tous les moyens, de maîtriser leurs corps ce qui, bien évidemment, légitime en quelque sorte leurs questionnements au début de ces paragraphes. Néanmoins, le masque n'est pas fait pour se priver de son vrai visage. Cela revient à se trouver face à deux types d'apprenants : celui qui se contente d'utiliser le premier masque qu'il découvre, et le second qui passe beaucoup plus de temps, et fait davantage d'efforts, pour trouver le masque idéal, ce qui explique la différence entre les apprenants et leurs capacités cognitives et communicationnelles (**Figure 34**).



Figure 34 : Cours de masque pour des étudiants en 2^{ème} année de licence

¹¹ Anne-Marie Sellami-Vinas, *Commedia dell'arte, du masque au corps, les chemins de l'improvisation*, éd. L'ISAD, Cérès éditions, Tunis, 2005, p.25.

La figure ci-dessus montre la différence entre les apprenants. À première vue, nous pouvons penser que la personne du premier plan a choisi le masque adéquat contrairement à celles qui sont en arrière-plan. C'est tout à fait le contraire, la personne du premier plan n'a pas voulu changer son premier choix, par peur de ne pas s'adapter au masque.

Hormis leur caractère amateur voire naïf, les masques portés par les trois personnages sont recherchés et ont été retravaillés maintes fois. Les actrices ont cherché une certaine alchimie avec leur masque pour assurer une meilleure utilisation de leur « nouveau visage ». Le masque améliore l'expression faciale, d'autant plus qu'il donne de la liberté à l'expression corporelle, comme nous pouvons le constater sur la figure en observant la différence entre la posture de la première personne et celles de l'arrière-plan. La verticalité absolue du premier masque l'a obligée à avoir une position rigide qui influencera d'emblée sa voix et ses différents mouvements. Choisir un masque demande « d'initialiser des énergies et des forces physiques sans pouvoir préjuger des comportements, des idées, des inventions auxquelles elles vont donner naissance. Il est donc absurde et nuisible de choisir son masque parce qu'on veut faire le naïf, le vieux, le rusé ¹», ou le dieu², comme dans le cas évoqué.

Notre apprentissage du choix et de l'utilisation du masque a largement dépassé le jeu dramatique, pour essayer de trouver des solutions à des cas sociaux que les futurs professeurs des écoles peuvent rencontrer dans leurs emplois. Le masque s'est avéré une des solutions appropriées pour aider les élèves timides, intravertis et même autistes. Mais cela demande de commencer par former les apprenants en leur expliquant convenablement les meilleures méthodes d'appropriation du masque, pour qu'il soit bien compris et utilisé plus tard avec les élèves. En effet,

¹ Anne-Marie Sellami-Vinas, *Commedia dell'arte, du masque au corps, les chemins de l'improvisation*, op. cit., p. 27.

² La scène jouée ici raconte l'histoire du dieu de la pluie qui décide de punir un peuple en lui interdisant l'eau, pour qu'il meure de soif. Cette décision fait suite au péché majeur commis par ce peuple : ce dernier est devenu très fainéant. La seule issue possible pour gagner le pardon et la générosité du dieu est d'apprendre à creuser des puits, pour ne plus dépendre totalement du ciel. La leçon de la scène est que l'être humain doit toujours faire un effort, apprendre et travailler dur pour subvenir à ses besoins. Ce fut également le cas aussi d'un élève passif qui se contentait d'« absorber » le savoir de l'enseignant sans mener aucune réflexion.

les étudiants qui ont annoncé, au début de l'année, qu'ils étaient timides ou qu'ils n'aimaient pas faire du théâtre parce qu'ils le trouvent inutile, ont trouvé dans le masque un moyen pour se libérer de leurs complexes. La résistance au théâtre a, petit à petit, diminué et le jeu s'est déclenché pour donner place à une présence dans les saynètes jouées durant les quelques semaines de préparation du cours.

v. Aboutissements et limites de l'atelier

E. Les aboutissements

Quand nous avons commencé cet atelier à l'Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Zaghouan (ISEAHZ), les objectifs étaient étroitement liés à ce qui est annoncé au programme. Nous estimons que cela demeure légitime quand nous ne connaissons pas encore les apprenants. Néanmoins, en passant du temps avec eux, il est possible de l'adapter progressivement, et surtout d'adapter les objectifs prédéfinis par l'institut à leurs capacités et leurs attentes. En effet, nous n'avons jamais transmis ce programme de la même manière ni en suivant les mêmes démarches avec tous les apprenants. Les cours se sont réorganisés autrement, pour atteindre nos objectifs personnels qui se divisent en deux catégories. La première catégorie concerne le plan personnel de chaque étudiant. Au début, les apprenants ont relaté leurs attentes et leurs limites, et la majorité a annoncé assister à ce cours pour déblayer ou dépasser le trac, pour savoir parler en public, intégrer les différentes équipes de recherches ou de travail, ou bien pour se distraire dans un cours qui sort de l'ordinaire, et pousse à l'amusement, et permet l'action physique par rapport à d'autres cours¹, etc.

À la fin de l'année, nous leur avons demandé de ce qu'ils ont appris de l'atelier. Le premier acquis est la prise de conscience du stress, le fait de comprendre quels sont les signes de stress : mauvaise prononciation des mots ou oubli des idées, regard perdu ou vide, transpiration, tremblement des parties du corps, etc. Cette prise de conscience n'est guère négligeable, car à partir de là, ils pourront mieux

¹ Nous transmettons ici les dires des étudiants, lors de discussions de début d'année.

utiliser leur corps, leur voix et l'espace. Cela permet aussi une certaine estime de soi qui manquait au départ.

Le plan personnel touche aussi les étudiants qui fuient des cours avant de les connaître. Cette réaction vient d'un préjugé que les apprenants ont avant de comprendre l'utilité de tel ou tel cours. Cela s'explique par la culture, évoquée au début de cette thèse, qui considère le théâtre comme un intrus dans la culture arabo-musulmane. Autrement dit, l'utilité de l'art théâtral sur la personne et ses biens-faits au niveau de la transmission du savoir n'est toujours pas saisie par le Tunisien en général, et par les responsables pédagogiques en particulier, alors qu'elle prend de plus en plus de place dans les nouvelles pédagogies.

Sur le plan professionnel, chaque étudiant a raconté comment il a pu utiliser les techniques requises, pendant l'atelier, que ce soit pour parler aux élèves et aux inspecteurs durant les périodes de stage, mais aussi pour intégrer l'équipe des maîtres dans les écoles où ils ont effectué des stages. Les futurs professeurs des écoles que nous formons ont besoin de leurs voix et de leurs corps pour savoir communiquer avec leurs futurs élèves. Savoir respirer, savoir vivre en harmonie avec son corps et non occuper une coquille comme un bernard-l'ermite, sont des atouts nécessaires pour acquérir une certaine confiance avec les élèves et leur transmettre le savoir.

Les apprenants ont bien compris qu'à partir du moment où l'enseignant cesse de considérer l'élève comme un récepteur passif, il réussira à transmettre les connaissances dans un cadre ludique. Cela passe bien évidemment, par la maîtrise de soi, en maîtrisant le regard et la parole, le mouvement corporel, et la respiration abdominale.

Gérer des situations, dites compliquées, est aussi un objectif atteint. Nous suivons des étudiants depuis deux ans : en deuxième année de licence comme enseignant de théâtre, et en troisième année comme directeur de recherches pour les projets de fin d'études. Durant la dernière année de leur parcours, ils ont essayé d'appliquer ce qu'ils ont appris au théâtre pour trouver des solutions à des cas d'élèves autistes.

Nous donnerons l'exemple d'un mémoire de fin d'études que nous avons dirigé durant l'année universitaire 2018-2019, et intitulé « peut-on aider l'élève

handicapé à accepter et dépasser son handicap avec le théâtre ? ». Ce mémoire de fin d'études présenté par Sarah Saaidi et Mohamed Fathi Bouraoui est une recherche bibliographique et une étude de cas dans le cadre d'une double période de stage durant l'année en cours. Il s'agit de montrer les bienfaits du théâtre et du jeu dramatique sur l'élève autiste. La recherche est empirique et qualitative se basant sur des entretiens semi-directifs avec les maîtres et les élèves, mais aussi sur les résultats obtenus suite à des séances d'observations du comportement de l'élève atteint des troubles du spectre de l'autisme (TSA), selon la classification internationale des maladies de l'Organisation Mondiale de la Santé.

F. Limites de l'atelier

Parler des limites s'avère très important pour pouvoir améliorer une méthode pédagogique, et pouvoir « dépasser certaines barrières en vue d'une évolution de la situation d'enseignement et d'apprentissage¹ » pour plus d'attractivité. En effet, nous avons connu quelques obstacles qui nous ont freinés concernant les objectifs souhaités. Dans les paragraphes qui viennent nous citerons quatre de ces éléments.

Le premier concerne l'espace de l'atelier. Nous avons une grande salle de cours traditionnelle qui peut servir aux différentes répétitions. Néanmoins, elle ne peut pas servir comme espace de jeu dramatique, car il n'y a aucune séparation entre espace spectaculaire et espace scénique, alors que les étudiants ont parfois besoin de cette dimension. La deuxième caractéristique gênante est que la salle est très lumineuse, et qu'il est difficile de faire l'obscurité, par exemple pour le théâtre d'ombre. Il faut penser à mettre à disposition des salles plus adaptées pour mener à bien les différents projets artistiques.

Cette limite mène à la deuxième qui porte sur les moyens financiers. D'un côté, l'institut n'a pas les ressources financières pour mettre en place davantage de moyens, comme par exemple équiper une salle, en respectant les normes pour l'isolation acoustique, les coulisses servant à se préparer, ou un équipement lumière adéquat, etc. D'un autre côté, nous ne pouvons pas obliger les étudiants à

¹ Quinet Obed Niyikiza, *Pédagogie active et participative à l'université : une contribution à l'enseignement supérieur au Rwanda, op. cit.*, p. 174.

tout fabriquer par eux-mêmes, que ce soit les costumes, les décors, les masques, les castelets, etc., ce qui influencera la qualité artistique et esthétique du travail. Il serait donc plus intéressant de pouvoir disposer de matériel.

Le troisième élément est le temps, qui se présente sous trois angles. Le premier est la durée de l'atelier, parce qu'une heure et demie par semaine est un temps très limité pour réaliser des projets. Le deuxième élément sur lequel nous ne pouvons intervenir est le choix de l'horaire de l'atelier, non propice au rendement ou à la disponibilité des étudiants. Souvent, les ateliers artistiques de théâtre, d'arts plastiques, de musique, etc., se déroulent soit en fin de journée, soit en fin de semaine. Ce choix qui peut être bénéfique pour d'autres cours n'est pas approprié pour un atelier de théâtre. L'étudiant assiste à l'atelier en état de fatigue, et le considère comme une option pour s'amuser, sinon il s'absente, ce qui a des répercussions sur la régularité et tout simplement l'avancement des projets. Le troisième élément est le choix des périodes de stages, qui ne prend pas en compte le temps des répétitions et de finalisation des projets artistiques.

Le dernier élément concerne le rayonnement de l'institut et son lien avec la vie artistique et culturelle de la région où elle est installée, ou du pays à part entière. Malgré les tentatives d'ouverture de cette école sur les différentes manifestations culturelles, à savoir les expositions, les festivals de théâtre, de danse ou de cinéma, cela demeure timide et occasionnel. Il faut tisser des liens plus solides avec les organismes qui prennent en charge les activités culturelles, afin de permettre aux étudiants de mieux accéder à ces activités. Quand nous parlons d'ouverture, nous notons le manque de collaboration avec les troupes et les centres culturels et des jeunes.

Il y a encore une autre forme d'ouverture qui est directement liée au futur emploi des diplômés, et qui est l'ouverture sur les écoles primaires. Il serait souhaitable de jouer des saynètes devant les élèves des écoles primaires, afin d'évaluer leurs influences sur les écoliers. Malheureusement, il n'a pas encore été possible de le faire, mais il faut espérer que cela se réalisera dans les années à venir. Cette ouverture concerne aussi l'invitation d'un professionnel du théâtre. La présence d'un acteur, d'un metteur en scène ou d'un scénographe est très

bénéfique pour les apprenants, car il leur donne une meilleure projection sur ce qui se passe sur les scènes théâtrales professionnelles.

Annexe 6 : photographies prises lors de stage dans le film *La dernière Légion*



Figure 35 : *La dernière Légion* : Décor extérieur.
©Fathi Rached



Figure 36: la construction du palais de César. ©Fathi Rached

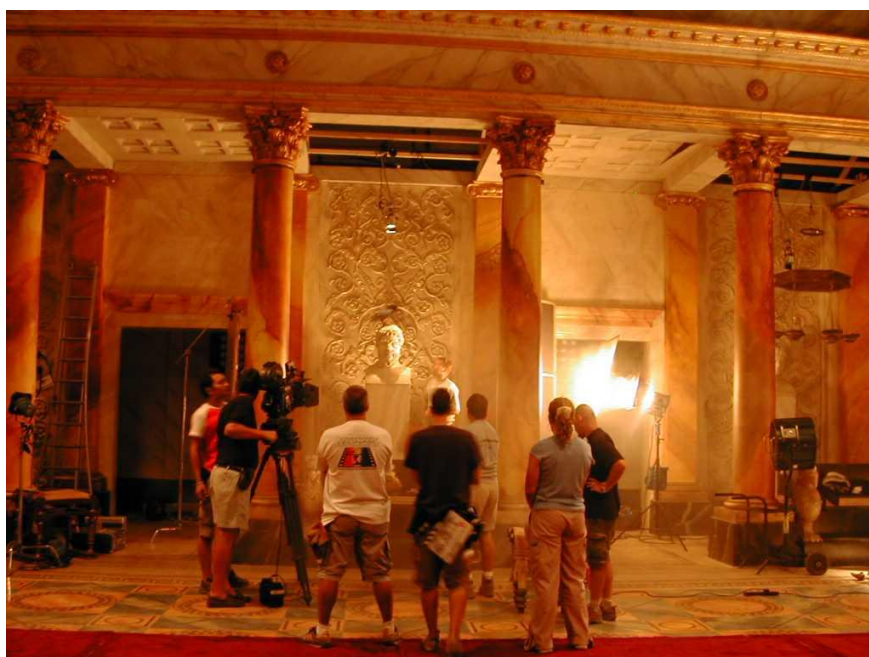


Figure 37 : Le palais de César, début de tournage.
©Fathi Rached



Figure 38 : La grotte, lieu de combat des dieux.
©Fathi Rached



Figure 39 : Atelier de sculpture.
©Fathi Rached

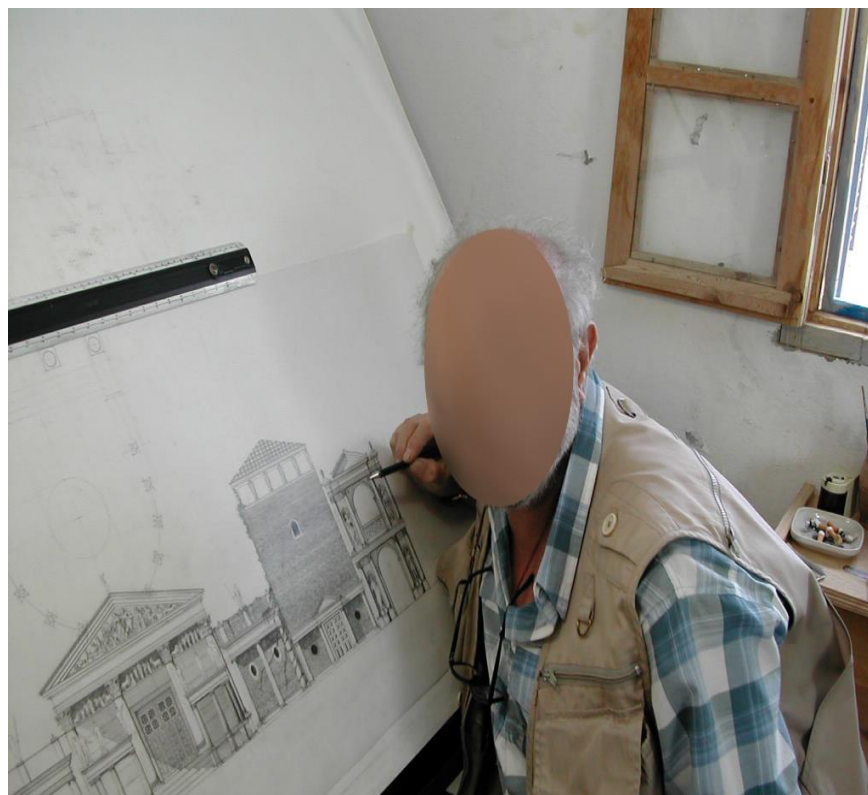


Figure 40 : Atelier de conception. ©Fathi
Rached

Résumé

Cette thèse est une étude de la scénographie théâtrale en Tunisie, envisagée selon les dimensions artistique et pédagogique. Si l'on veut, comme nous le souhaitons, favoriser le développement de la scénographie théâtrale, il faut connaître son histoire et ses enjeux, et plus particulièrement s'intéresser à son mode d'apparition en Tunisie. Ce travail s'appuie sur une étude à la fois pratique et théorique, dans la perspective de la transmission de savoirs aux futures générations d'artistes. En effet, que recouvre la scénographie ? Quel cadre lui donner ? Nous répondons à ces questions en analysant des spectacles qui nous semblent déterminants, sur le plan scénographique, et en étudiant les étapes de la mise en place des formations à cette discipline artistique dans les institutions tunisiennes, depuis l'amorce de l'acte théâtral proprement tunisien, au début de XX^{ème} siècle, et jusqu'en 2012. Une approche pédagogique est par ailleurs proposée, en fin de thèse, avec l'idée d'améliorer les modes de transmission de cet art. Nous n'estimons guère offrir une solution définitive ou idéale pour faire évoluer l'apprentissage de la scénographie, mais nous tentons de proposer les pistes d'un chercheur, basées sur des observations, des expériences et une étude de pédagogies utilisées et expérimentées dans le monde.

Mots-clés : scénographie, théâtre tunisien, formation, pédagogie, enseignant, apprenant, marché de l'emploi.

Abstract :

This PhD thesis is a study of theatrical scenography in Tunisia considered according to the artistic and educational dimensions. If we want, as we hope for it, to foster the development of the theatrical scenography, we should first know its history and its challenges, and more particularly get interested in its mode of apparition in Tunisia. This work is based on theory and practice at the same time, within the perspective of transmitting knowledge to the future generations of artists. Indeed, what does scenography cover? What framework should we give it? We answer these questions through analysing shows that seem to be determining as far as scenography is considered and also through studying the different steps of establishing the needed information for this artistic discipline in the Tunisian institutions, starting from the primer purely Tunisian theatrical act of the early XXth century and up to 2012. A pedagogical approach is then proposed at the end of thesis with the idea of ameliorating the modes of transmitting this art. We don't estimate to provide a definitive or an ideal solution for developing the learning of scenography, but we try to put forth new perspectives for researchers based on observations, experiments, and a study of the pedagogies used and experienced in the field.

Keywords: scenography, Tunisian theatre, training, pedagogy, teacher, learner, labour market.